



**Sara Lúcia  
Gonçalves Ferreira**

**Envolvimento parental e práticas dos educadores  
na rede privada**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

*Dedico este trabalho aos meus pais.*

## **o júri**

presidente

**Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho**

Professor Associado do DE da Universidade de Aveiro

**Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá**

Professor Associado do IE da Universidade do Minho

**Doutor José Alexandre Rocha Ventura da Silva**

Professor Auxiliar do DE da Universidade de Aveiro (Orientador)

## **agradecimentos**

Agradeço ao professor Alexandre Ventura a oportunidade de realização da presente dissertação, a sua orientação e o apoio dispensados.

Agradeço aos docentes Paula Santos, Evaristo Fernandes, Manuel Ferreira Rodrigues e aos seus alunos, assim como aos profissionais das instituições envolvidas no estudo, por terem criado as condições necessárias para a realização do trabalho aqui apresentado.

Agradeço aos colegas de mestrado pela discussão e pela partilha, mas sobretudo à Teresa, à Gisela e à Lurdes pela amizade evidenciada. Um reconhecido e caloroso “obrigada” à Márcia. Em especial, uma elevação à Carina pela singular disponibilidade e solidariedade inabalável, tão ímpares como este momento.

Um reconhecimento pessoal aos professores de mestrado, em particular ao professor Carlos Meireles, pela paciência e compreensão reveladas.

Por fim, os agradecimentos mais especiais aos de sempre: à família e aos amigos do coração, por ouvir, incentivar, discordar, desafiar, mas fundamentalmente por confiar. Um enorme orgulho e imensa alegria por continuarmos juntos.

## palavras-chave

Envolvimento parental, estratégias de participação dos pais, cooperação entre a família e o centro de educação de infância, gestão partilhada do currículo, parceria, formação pessoal e social

## resumo

Reconhece-se cada vez mais a importância do envolvimento dos pais na educação (formal) dos filhos. Ao aproximarem-se do estabelecimento de educação, os primeiros reconstroem a sua visão e atitude relativamente à escola. A colaboração entre a escola e a família contribui decisivamente para melhorar a compreensão da educação como processo ao serviço da formação pessoal e social. Há, com base neste pressuposto, uma recomendação clara no sentido dessa proximidade entre pais e educadores, sendo a participação dos pais entendida como um dos critérios propiciadores da qualidade da oferta educativa de um centro de educação de infância. Sob a perspetiva das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os pais são incentivados a participar no projeto educativo do estabelecimento e todo o ambiente (educativo) deve organizar-se num contexto de vida democrática em que a cooperação é, simultaneamente, uma estratégia e um objetivo.

O objeto de estudo da presente dissertação é tentar perceber quais são os principais constrangimentos nesse relacionamento e procurar formas de cooperação e estratégias que viabilizem o envolvimento parental na construção curricular e na operacionalização desse mesmo currículo. Para o efeito, foram cumpridos dois estudos intencionalmente diferenciados:

O **estudo 1** para compreender as representações que os educadores, na rede privada, têm do papel educativo da família e caracterizar as suas práticas de envolvimento parental. Foram utilizados, como instrumentos de recolha, a análise dos documentos organizadores da ação pedagógica e a *Escala Real/Ideal de Cooperação Pais/Jardim de Infância* - ERI (Gaspar, 1996a), preenchida pela totalidade dos educadores das duas instituições da rede privada (estabelecimentos Alfa e Beta) que constituem a amostra deste estudo;

O **estudo 2** para avaliar, ao nível da formação inicial, as competências dos alunos de educação de infância referentes à problemática do envolvimento parental. Foi utilizado como instrumento de recolha um inquérito exploratório, elaborado para esta investigação, entregue a 73 alunos da Universidade de Aveiro, constituindo a amostra deste estudo.

Os resultados obtidos confirmam existir uma relação positiva entre a valorização e a participação das famílias, que é refletida, tanto no contexto das práticas educativas dos educadores, como a nível das competências dos alunos. A discussão das suas implicações, corroboradas pelos pressupostos teóricos, tornou possível desenvolver o plano de ação para o envolvimento parental (**PAEP**), que servirá, à escola, de ponto de partida para a organização e/ou desenvolvimento sustentado do seu modelo de colaboração com os pais.

## key-words

Parent involvement, participation's strategies, cooperation between family and preschool provision institution, shared management of preschool curriculum, partnership, personal and social education

## abstract

The importance of parents' involvement in the (formal) education of children is acknowledged more each moment. When approaching the education institution they reconstruct their vision and attitude as teaching is regards. Collaboration linking school and families contributes decisively to improve our understanding of education as a process that supports both personal and social development of the child. Based on this notion, proximity between parents and educators has been clearly recommended, given that parent's participation is understood as one of the quality indicators regarding educative responses of a preschool institution. According to the perception of the *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, parents are encouraged to play a part in the school organization's *projeto educativo* and the (educational) atmosphere must be organized in a context of democracy existence where the cooperation is simultaneously a strategy and a goal.

This study subject matter is to try to identify which are the main constraints on that partnership and to find out ways of cooperation and strategies that will make possible parent involvement in the curriculum arrangement as well as on its operating development. To this end, two different studies were completed intentionally:

The **estudo 1**, to understand the representations that educators, in private sector' pre-schools, make of the family's educational role and to describe their practices of parental involvement. The instruments used to collect data were the analysis of documents regarding pedagogical action, as well as the *Escala Real/Ideal de Cooperação Pais/Jardim de Infância* - ERI (Gaspar, 1996a), filled by all the practitioners of the two private pre-school institutions (estabelecimento Alfa and Beta), that constitutes the sample of the study;

The **estudo 2**, to assess the level of initial training, the skills of students in early childhood education, regarding the issue of parental involvement. For collecting data, it was used an exploratory survey, prepared for this investigation, given to 73 students at the University of Aveiro, this study sample.

The results confirm a positive correlation between the given value and cooperation with families, which is reflected both in the context of educational practice of educators, such as in the skills of students. Further discussion of their implications, supported by theoretical assumptions made it possible to develop the plano de ação para o envolvimento parental (**PEAP**), which will serve schools as a starting point for the organization and/ or sustainable development of its own program of collaboration with parents.

## mots-clés

Engagement parental, stratégies de participation des parents, coopération entre la famille et la maternelle, organisation collaborée du curriculum, partenariat, formation personnelle et sociale

## résumé

On reconnaît de plus en plus d'importance à l'engagement des parents par rapport à l'éducation (formelle) de leurs enfants. En s'approchant de l'établissement éducationnel, ils reconstruisent leur regard et leur attitude face à l'école. La collaboration entre l'école et la famille contribue décisivement pour comprendre l'éducation comme un processus au service de la formation personnelle et sociale. Partant de ce préjugé, il y a une recommandation claire dans le sens de cette proximité entre les parents et les éducateurs, sachant que leur participation doit être considérée comme un des critères favorables à la qualité de l'offre éducative d'une école maternelle. Sous la perspective des *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, les parents sont appelés à participer dans le projet éducatif de l'établissement et tout l'environnement éducatif doit s'organiser dans un contexte de vie démocratique où la coopération est simultanément une stratégie et un objectif.

L'objet d'étude de cette dissertation est de percevoir les principales contraintes de ces relations et de chercher des mécanismes de coopération et des stratégies qui viabilisent l'engagement parental dans la construction du programme éducatif et la mise en pratique de ce même curriculum.

De ce fait, deux études, intentionnellement différenciées, ont été réalisées:

L'**étude 1** afin de comprendre les représentations des éducateurs, des établissements privés, face au rôle éducatif de la famille, et de décrire leur pratique d'engagement parental. Comme instrument de recueil de données, nous avons utilisé l'analyse des documents organisateurs de l'action pédagogique, ainsi que le questionnaire *Escala Real/Ideal de Cooperação Pais/Jardim de Infância* - ERI (Gaspar, 1996a), rempli par tous les enseignants des deux établissements du réseau privé (établissements Alpha et Bêta) qui constituent l'échantillon de cette étude;

L'**étude 2** pour évaluer, au niveau de la formation initiale, les compétences des étudiants en enseignement maternel en ce qui concerne le thème de l'engagement parental. Nous avons utilisé, comme outil de recueil, un questionnaire explorateur, élaboré pour cette recherche et distribué aux 73 étudiants de l'Université d'Aveiro, qui constituent l'échantillon de l'étude.

Les résultats confirment l'existence d'une relation positive entre l'évaluation et la participation des familles, qui se reflète tant dans le contexte des pratiques éducatives des enseignants, comme au niveau de compétences des étudiants. La discussion de leurs implications, soutenue par des hypothèses théoriques, ont permis d'élaborer le plan d'action pour l'engagement parental (PEAP), qui servira de point de départ, à l'école, pour l'organisation et/ou le développement durable de son modèle de collaboration avec les parents.

## **abreviaturas**

AP – Associação de pais

CNE – Conselho Nacional de Educação

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PAEP – Plano de ação para o envolvimento parental



## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS .....	13
Introdução .....	15
Capítulo I – Pressupostos da escola democrática .....	23
1. A educação (de infância) sem “muros” .....	23
1.1. Ética e diversidade: o desafio da globalização .....	23
1.2. Contexto educativo: espaço de diversidade .....	24
1.3. Parcerias educativas: a relação com a comunidade .....	25
1.4. Educação pluridimensional: conceitos associados .....	26
1.5. Educar para a diversidade em educação de infância .....	28
2. Perspetivas curriculares do papel da família na educação de infância .....	29
2.1. O desenho do currículo .....	29
2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	30
2.3. O modelo curricular <i>High-Scope</i> .....	32
2.4. O modelo curricular <i>Reggio Emilia</i> .....	33
2.5. O Movimento da Escola Moderna .....	33
2.6. A Educação Experiencial .....	34
2.7. A Intervenção Precoce .....	35
Capítulo II – Fundamentos do envolvimento da família em educação de infância .....	37
3. Perspetivas da investigação acerca da relação entre o centro de educação de infância e as famílias .....	37
3.1. Vantagens e constrangimentos do envolvimento parental .....	37
3.2. Modelos e tipologias de participação .....	41
3.3. Modalidades de trabalho com pais na educação de infância .....	49
3.4. Educação parental: competências educativas da família .....	52
4. Panorama da investigação educacional para o trabalho com as famílias .....	55
4.1. A formação académica (inicial e contínua): competências pedagógicas dos educadores .....	56
4.2. Transposições entre teoria e prática .....	58
4.3. Competências pedagógicas para trabalhar com as famílias: a atitude educativa .....	62
4.4. Estratégias de envolvimento parental na educação de infância .....	63
4.5. “Guia prático” para a parceria e o diálogo social entre educadores e pais .....	65

<b>Capítulo III – Conceptualização da Investigação .....</b>	<b>67</b>
<b>5. Problema e questões orientadoras da investigação .....</b>	<b>67</b>
5.1. Metodologia geral de investigação.....	68
5.2. Metodologia específica de investigação.....	72
<b>Capítulo IV – Apresentação dos dados da investigação .....</b>	<b>77</b>
<b>6. Práticas de envolvimento parental dos educadores em estabelecimentos privados de educação pré-escolar - Estudo 1.....</b>	<b>77</b>
6.1. Caracterização da amostra .....	77
6.2. Acervo documental pedagógico dos estabelecimentos do estudo .....	78
6.3. ERI: Escala Real-Ideal de Cooperação Pais - jardim de infância (versão para educadores) ...	80
<b>7. Competências iniciais dos educadores para o envolvimento parental - Estudo 2 .....</b>	<b>87</b>
7.1. População inquirida.....	87
7.2. Benefícios da relação entre a família e o centro de educação de infância .....	87
7.3. Obstáculos da participação dos pais.....	90
7.4. Estratégias de envolvimento parental .....	92
<b>8. Síntese dos resultados .....</b>	<b>93</b>
8.1. Caracterização das práticas de envolvimento parental dos educadores na rede privada – Estudo 1 .....	94
8.2. Análise inferencial das competências iniciais dos educadores para o envolvimento parental – Estudo 2 .....	96
<b>Capítulo V – Modelo de colaboração entre a escola e as famílias .....</b>	<b>99</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>103</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>125</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1: Vantagens, tipos e obstáculos do envolvimento parental.....	39
Figura 2: Perspetivas diferenciadas de intervenção com pais.....	42
Figura 3: “Roda” dos opostos.....	46
Figura 4: Explicitação da relação de poder.....	48
Figura 5: Referencial de desenvolvimento .....	66
Figura 6: Relação de reciprocidade observada nos estabelecimentos privados.....	94
Figura 7: Plano de ação para o envolvimento parental .....	99
 Quadro 1: Escada de participação.....	 44
Quadro 2: Níveis de envolvimento dos pais .....	45
Quadro 3: O papel dos pais na perspetiva dos educadores.....	49
Quadro 4: Decálogo da família .....	52
Quadro 5: Síntese de estratégias de envolvimento dos pais .....	64
Quadro 6: Caracterização do universo do estudo .....	78
 Tabela 1: O envolvimento parental nos Projetos Educativos de estabelecimento .....	 79
Tabela 2: A participação dos pais nos Projetos Curriculares de sala .....	80
Tabela 3: Distribuição das respostas totais em função da escala ERI.....	81
Tabela 4: Distribuição das respostas parciais (estabelecimentos Alfa e Beta) em função da ERI .....	84
 Gráfico 1: Evolução dos dados totais em função da ERI .....	 83
Gráfico 2: Evolução dos dados do estabelecimento Alfa em função da ERI.....	86
Gráfico 3: Evolução dos dados do estabelecimento Beta em função da ERI .....	86
Gráfico 4: Distribuição da amostra em função do ano de formação .....	87

Gráfico 5: Distribuição das respostas em função dos benefícios .....	88
Gráfico 6: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de aproximação .....	88
Gráfico 7: Distribuição das respostas em função das medidas de aproximação formais .....	89
Gráfico 8: Distribuição das respostas em função das medidas de aproximação informais .....	89
Gráfico 9: Distribuição das respostas em função dos obstáculos.....	90
Gráfico 10: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de correção .....	90
Gráfico 11: Distribuição das respostas em função das medidas de correção formais .....	91
Gráfico 12: Distribuição das respostas em função das medidas de correção informais .....	91
Gráfico 13: Distribuição das respostas em função do tipo de estratégias de envolvimento .....	92
Gráfico 14: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de operacionalização .....	92
Gráfico 15: Distribuição das respostas em função das medidas de operacionalização formais .....	93
Gráfico 16: Distribuição das respostas em função das medidas de operacionalização informais .....	93

## INTRODUÇÃO

A investigação acerca dos benefícios do envolvimento parental na vida escolar e no processo educativo dos filhos chegou a Portugal apenas nos princípios da década de 80 do século XX, mas tem vindo a ganhar influência na configuração das novas políticas. Reconhece-se cada vez mais a importância do envolvimento dos pais na educação formal dos filhos. Todavia, as relações entre as escolas e as famílias decorreram, até aos anos sessenta, de uma disposição com pressupostos, mais ou menos implícitos, segundo os quais cabiam aos profissionais de educação as decisões sobre o processo de ensino e a organização escolar, enquanto as famílias seriam puramente responsáveis por enviar as crianças para a escola (Afonso, 1995:105). Só a partir de 1974 começa a desenhar-se, embora tenuemente, o enquadramento jurídico sobre o envolvimento dos pais na vida da escola. Objetivamente, a Revolução de Abril gera o desejo de participação e, como contrariando uma cultura e sociedade anacrónicas, o movimento associativo em geral, e o dos pais em particular, crescem por todo o país (Sá, 2004: 63). Somos, por isso, incitados a historiar brevemente o enquadramento legal mais relevante da participação organizada dos pais e encarregados de educação no sistema educativo, recordando que ela evolui de forma articulada com a produção legislativa que a regulamenta.

De importância óbvia para a presente dissertação, em 31 de dezembro foi publicado o Decreto-Lei n.º 542/79, que consagra o Estatuto dos jardins de infância das redes do Ministério da Educação e dos Assuntos Sociais e consubstancia em muitas referências as relações entre o jardim de infância, as famílias e a comunidade. No quadro da legislação educativa, não há outro que configure um relacionamento tão estreito entre a escola e a família, o que, por si só, justifica o destaque introdutório recebido. Verificamos que logo no seu preâmbulo é consagrado “o papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo”; a alínea c preconiza a “criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede”; o art. 1º diz que “a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado”; o art. 2º aponta no sentido de se “assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização”; o art. 26º recomenda que seja criada uma “articulação permanente entre educadores e famílias que possa assegurar a

indispensável informação e esclarecimento recíprocos”; no art. 27º são definidos os papéis dos intervenientes no processo educativo, defendendo que “as famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educadores uma informação correcta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento”, cabendo “aos educadores promover as acções necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias” sobre os objetivos e métodos e sobre as etapas e fases das atividades; o art. 34º atribui ao Director a competência de incentivar a participação das famílias nas atividades do jardim de infância; no art. 38º, ao Conselho Pedagógico é sugerido “propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do jardim de infância”; o art. 41º atribui ao Conselho Consultivo (dois dos membros são pais) a responsabilidade de “representar os interesses do pais, sugerir medidas que assegurem a participação das famílias e propor acções que reforcem a cooperação entre o jardim de infância e a comunidade”.

Durante algum tempo, a representação formal dos pais nos órgãos da escola esteve condicionada à obrigatoriedade da existência de uma Associação de Pais (AP) legalmente constituída. E por um largo período, a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico não são, sequer, incluídos neste processo, como observa Silva (1999: 97). Talvez, por essa razão, o autor tenha considerado que a participação dos pais é, a esse nível, essencialmente figurativa, residual (Silva, 1994: 343) ou inclusive folclórica (Silva, 2001: 59). No entanto, o Estatuto dos Jardins de Infância parece remeter claramente para uma comunicação interativa entre os intervenientes e, tendo em vista o superior interesse das crianças, preceitua a participação dos pais nas atividades e sugere que a cooperação entre as famílias e os educadores seja, com efeito, operacionalizada. É verdade que na sua disposição legal, ao Conselho Consultivo não está reservado qualquer poder efetivo, mas vem formalizar, em definitivo, a presença dos pais na escola. Além disso, o documento suprarreferenciado é o primeiro normativo que não obriga a que a representação formal dos pais se faça através de uma AP. Pode esta mesma informalidade ser explicativa da opinião enunciada por Silva. Mas talvez seja com base nela que o estudo exploratório anterior de Don Davies, ainda na década de oitenta, tenha indicado que, numa avaliação comparativa com o ensino básico, as abordagens intercedidas, visando uma relação com as famílias, se cumpram mais eficazmente a nível pré-escolar (Davies *et al.*, 1989).

Também de similar relevância para esta investigação, é publicado logo em seguida o Decreto-Lei n.º 553/80, que consagra o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, onde o Estado reconhece “a liberdade de aprender e ensinar, incluindo o direito dos pais à escolha e à orientação do

processo educativo dos filhos". É o que tem permitido aos pais associarem-se, por exemplo, em cooperativas de ensino.

Posteriormente, em 1982, o Decreto-Lei 125/82 cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), onde um representante dos pais tem assento. Entretanto, é também revista a Constituição da República, formalizando na altura o que pode ter sido entendido como uma espécie de retrocesso, no âmbito da participação dos pais na escola, na medida em que o seu art. 77.º prevê que professores e alunos tenham o direito de participar na gestão democrática das escolas, mas, curiosamente, exclui as famílias. Decorria o ano de 1986 e, a 14 de outubro é, enfim, promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/86; esta estabelece, designadamente, no seu art. 45.º que a administração e gestão das escolas se devem orientar por "princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo". Ora, parece subsistir um entendimento tácito que todos os implicados no processo educativo serão os professores, os alunos e os pais, ou não seriam os últimos, por definição, os encarregados de educação.

No início da reforma educativa da década de 90, surge o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que estabelece um novo sistema de direção, administração e gestão das escolas, desde o pré-escolar ao secundário. Cria, por exemplo, a figura do Director Executivo e do Conselho de Escola ou de Área Escolar e multiplicam-se os órgãos onde os pais têm representação, com direito a voto, independentemente da existência ou não de uma AP legalmente constituída. A publicação dos documentos de referência legislativa para a educação pré-escolar na segunda metade da década, em concreto, a Lei-Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97), de 10 de fevereiro<sup>1</sup>, cujo art. 2.º consagra a educação pré-escolar como "(...) a primeira etapa da educação básica, (...) complementar à acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração (...)", parece consolidar uma certa alteração no sentido da participação parental nas escolas, depois confirmada pela promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos de educação. Com a consequente produção legislativa complementar, parece haver, indutivamente, uma vontade expressa por parte do poder político de as escolas acomodarem organicamente os pais. A este

---

<sup>1</sup> Especificamente, o n.º 3 do artigo 3º da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar determina que o estabelecimento de educação promova, para além das atividades educativas visando o desenvolvimento da criança, atividades de apoio à família.

respeito, Silva refere que o poder político assume mesmo a participação dos pais em todos os órgãos de gestão escolar como “uma aposta clara” (Silva, 2003: 154). Verificou-se, entretanto, que a sua implementação não se generalizou a todos os estabelecimentos de ensino.

O sistema educativo português vem, progressivamente, sendo assolado por uma extensa produção legislativa, de consequências ainda insondadas, mas cujos efeitos vêm claramente influenciando a perceção da sociedade relativamente às escolas e à profissão docente, proporcional à desconfiança e incerteza que, hoje, são, facilmente, associadas ao estatuto do professor. À atual crise não será alheio o tumultuoso processo de discussão<sup>2</sup> que precedeu à publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (ECD), bem como o regime jurídico da formação contínua de professores. Quer no seu disposto<sup>3</sup>, quer na subsequente regulamentação desencadeada, identificam-se reflexos dessa retórica dos benefícios do envolvimento dos pais, quando permite até, ainda que simbolicamente, que as famílias participem no processo de avaliação do desempenho dos professores<sup>4</sup>. Efetivamente, percebe-se que o movimento participativo dos pais tem vindo a consolidar-se, como que trilhando um caminho desde o exterior da escola para o seu interior ou, se a analogia servir, desde a periferia até à parceria.

A teorização e a consequente bibliografia sobre a relação entre a escola e a família, crescente sobretudo nos últimos 20 anos, têm incidido em três abordagens: a primeira refere-se às vantagens do estreitamento de relações entre pais e as escolas<sup>5</sup>; uma segunda perspetiva põe em destaque os obstáculos, quer à participação, quer ao envolvimento dos pais na escola<sup>6</sup>; e, por fim, uma terceira onde são apontadas as estratégias para efetivar o estreitamento das relações entre

---

<sup>2</sup> O Ministério da Educação, quando apresentou ao Conselho de Ministros, a 23 de novembro de 2006, a versão final da proposta de alteração do estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, procedia à sétima alteração do Estatuto da Carreira Docente, desde a primeira vez em que foi aprovado, em 1990.

<sup>3</sup> Para além das funções tradicionais de planificação, ensino e avaliação, os professores também têm, segundo o ECD, que assegurar aulas de substituição, complementos educativos e ocupação dos tempos livres.

<sup>4</sup> Neste âmbito, adivinham-se ainda, pela necessidade da sua consolidação, mais alterações legislativas.

<sup>5</sup> A este respeito, interessam ver, por exemplo, os trabalhos de Wolfendale (1989, 1993), Lareau (1989), Jowet & Baginsky (1988), David (1993), Davies (1994), Diogo (1994), Marques (1997), Reimão (1997), Decker *et al.* (2000).

<sup>6</sup> Confrontar com os estudos de Davies (1989), Davies, Marques & Silva (1993), Afonso (1993, 1994), Silva (1996), Rocha (1996), Vieira (1996), Diogo (1998).



os dois contextos<sup>7</sup>. Dados de investigação mais recente consubstanciam alguma teorização que visa problematizar a relação entre a escola e a família adaptada à realidade portuguesa<sup>8</sup>.

Quanto ao conceito de participação, este é sustentado pela pedagogia atual e consagrado pela legislação em vigor<sup>9</sup>. No entanto, de acordo com a investigação referenciada, há estudos que indicam que a constituição de parcerias não inclui ainda as funções educativas, embora apontem os educadores de infância como os profissionais docentes mais disponíveis para o diálogo com os pais e que mais adotam práticas de modelo participativo (Marques, 1994). Segundo o mesmo autor, não se percebe, porém, ainda um trabalho consistente e organizado, do ponto de vista pedagógico. Dados empíricos suportam, igualmente, que a principal razão dessa ocorrência será a insuficiente preparação para o trabalho a realizar com as famílias; lacuna que se verifica ao nível da formação inicial (Marques, *idem*), mas que também não parece ser resolvida pela formação contínua (Magalhães, 2004; Rocha, 2006). Este facto determinou, com efeito, o interesse inicial do estudo apresentado, uma vez que, de acordo com o propagado no Parecer para a Implementação do Processo de Bolonha (2004), no âmbito da formação de professores, espera-se designadamente, entre outras coisas, que o educador promova interações com as famílias, no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos. Por outro lado, evidências empíricas no âmbito dos programas de Intervenção Precoce (IP)<sup>10</sup> sustentam o jardim de infância como um contexto privilegiado para a implementação de programas de educação familiar (também ela

---

<sup>7</sup> Ver, a este propósito, os trabalhos, por exemplo, de Lyons, Robbins & Smith (1983), Frede (1984), Sharpe (1987), Atkin, Bastiani & Goode (1998), Dye (1989), Diez (1989), Hulsebosh (1991), Martin (1992), Dodd (1992), Gestwicki (1992), Marques (1993, 1994), Epstein (1992, 2001), Powell (1997) e Fontao (2000).

<sup>8</sup> Para esta abordagem, servem de referência, numa perspetiva mais ampla, os trabalhos de Canário (1997), Silva (1994, 2001, 2002, 2003), Lima & Sá (2002), Fernandes (2003), Nunes (2004), Sá (2004), Stöer *et al.* (2001, 2005), Rocha (2006), Pinto (2006), Henriques (2006), Pereira (2007), Feiteira (2007) e, no domínio da educação pré-escolar, os trabalhos de Gaspar (1994, 1996, 2002), Homem (2002), Magalhães (2003), Vieira (2004), Cunha (2006) ou Madaíl (2007).

<sup>9</sup> O XVII Governo Constitucional identificou, através do seu programa, a necessidade de revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças. Em consequência, aprova em Conselho de Ministros a 20 de dezembro de 2007, o projeto de Decreto-Lei n.º 771, dando origem à posterior publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revoga, assim, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril e, ainda, o Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. O dito normativo assegura na alínea c) do artigo. 3º “a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições sociais, económicas e culturais, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino”.

<sup>10</sup> A Intervenção Precoce consiste numa medida compensatória, sancionada pela legislação vigente, assente num conjunto de serviços multidisciplinares fornecidos a crianças com deficiências, ou vulneráveis em termos de desenvolvimento, bem como às suas famílias.

própria entendida como mais uma estratégia possível do envolvimento parental). Para os pais, o jardim de infância do(a) filho(a) é também o local preferencial para receber essa formação, com parece corroborar o estudo realizado por Gaspar (2004). Na perspetiva de uma efetiva parceria entre os pais e o centro de educação de infância, os modelos de envolvimento parental mais atuais colocam assim os próprios pais como primeiros beneficiários do seu envolvimento (projeto EPPE<sup>11</sup>).

Ao aproximarem-se do estabelecimento de educação, os pais reconstroem a sua visão e atitude relativamente à escola. A colaboração entre a escola e a família contribui decisivamente para melhorar a compreensão da educação como processo ao serviço da formação pessoal e social. Há, com base neste pressuposto, recomendações no sentido dessa proximidade entre pais e educadores, sendo a participação dos pais, na generalidade dos discursos pedagógicos, entendida como um dos critérios da qualidade de oferta educativa dos estabelecimentos de educação. Sob a ótica das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>12</sup> (ME, 1997), os pais são incentivados a participar na realização do projeto do estabelecimento e na organização do ambiente educativo, cooperando ativamente num contexto de vida democrática.

A presente investigação tem como objeto de estudo tentar compreender os principais constrangimentos desse relacionamento, procurar formas de cooperação e identificar estratégias que viabilizem o envolvimento parental na construção curricular, tendo como enfoque os educadores da rede privada. Uma conceção sistémica da realidade orientou, naturalmente, a realização deste estudo sobre as práticas de envolvimento parental, por entendermos que as expectativas de participação, quer dos educadores, quer das famílias são construídas a partir das realidades vivenciadas e na interação com sujeitos. Combinando as teorias, nos modelos e metodologias construtivistas como referências de qualidade da ação educativa, fundamentamos a nossa perspetiva que invoca a cidadania ativa, coconstrutora de conhecimentos, identidade e cultura, evidenciando a interação como promotora de aprendizagem. Em Portugal, é sabido que as práticas educativas adotadas na educação pré-escolar decorrem de orientações pedagógicas. Logo, ancoram perspetivas diferenciadas de

---

<sup>11</sup> *The Effective Provision of Pre-School Education Project* é o primeiro estudo longitudinal no Reino Unido a concentrar-se especificamente sobre o progresso e o desenvolvimento de crianças colocadas nos diferentes tipos de provisão de educação pré-escolar (Sylva *et al.*, 2003).

<sup>12</sup> O Despacho n.º 5220/97-2ª Série define os princípios gerais pedagógicos e organizativos na condução do processo educativo a desenvolver na rede nacional de educação pré-escolar.

relacionamento entre os agentes educativos e, concomitantemente, incorrem em diferentes formas de encarar o seu papel social na educação das crianças<sup>13</sup>. Arrastam, em consequência, diferentes terminologias para designar a educação das crianças em jardim de infância. No que se refere ao tipo de instituição ou estabelecimento, tanto a experiência profissional como a formação em serviço permitem perceber desigualdades ou mesmo disparidades funcionais, condicionadoras das intervenções socioeducativas com os pais. A atuação do educador é distinta, na medida em que o setor oficial privado da rede de educação pré-escolar reflete uma certa tradição, no âmbito da componente social de apoio à família, que só mais tardiamente é seguida pelo setor público. Além disso, a rede privada, alicerçada numa maior autonomia administrativa, não parece refletir uma burocratização excessiva. Por outro lado, existem ainda indicadores da correlação entre as práticas de envolvimento parental e a existência de representações positivas por parte dos educadores acerca do trabalho com as famílias<sup>14</sup>. São estas perceções que sustentam algumas das questões de partida: nas instituições particulares, as práticas de envolvimento parental dos profissionais de educação de infância correspondem (ou não) às expectativas que eles têm sobre essa relação pedagógica? Em que medida estas expectativas são (ou não) influenciadas, por um lado pela sua preparação académica ou, por outro, pela cultura da própria instituição educativa?

Basicamente, o presente trabalho é estruturado em duas partes: uma primeira onde se procura elaborar uma fundamentação teórica da temática em análise, e uma segunda, de contribuição empírica, em que se discute as práticas dos educadores da amostra (estudo 1) e posteriormente intenta examinar as capacidades dos educadores em formação, considerando as evidências empíricas convergentes ou divergentes face ao panorama teórico constituído (estudo 2). Assim, numa primeira fase da investigação procuraram-se as respostas às questões iniciais em jardins de infância da rede oficial privada, um supervisionado pelo Ministério da Educação (ME), outro pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), situados na mesma área geográfica. Como metodologia utilizámos um estudo de caso (estudo 1). Para inquirir os profissionais de educação, aplicámos um inquérito por questionário<sup>15</sup>, além de recorrermos à análise documental

---

13 Dados dum estudo da Universidade do Porto e da Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular confirmam uma grande heterogeneidade nas práticas dos educadores (ME, 2006).

14 Confrontar com os estudos de Magalhães (2004) e Rocha (2006).

15 Anexo 3

para melhor perceber a organização dos diferentes estabelecimentos (estudo 1). Para a segunda componente da investigação, recorreremos novamente a um inquérito por questionário<sup>16</sup>, desta feita, enquanto estratégia formativa e investigativa, que envolveu os alunos do curso de Educação de Infância da Universidade de Aveiro, numa tentativa de compreender como o plano curricular da Licenciatura formata o trabalho dos futuros profissionais. Uma abordagem exploratória, segundo o paradigma construtivista, permitiu realizar um ensaio analítico com os alunos inquiridos, sobre as competências referenciáveis à problemática da relação com a família, ao nível da formação inicial dos educadores (estudo 2).

A partir da análise empírica dos projetos desenvolvidos e realizados nos contextos de observação da presente investigação, pretendia-se promover um leque de boas práticas educativas de envolvimento parental que importam divulgar, implementar e avaliar, numa perspetiva mais abrangente de defesa do bem-estar das crianças e das famílias. Desta análise resultou a proposta de reflexão exarada no capítulo final do trabalho (PAEP), tal como algumas pistas conclusivas do estudo, que o remete para apreciações de ordem prática e da sua aplicação em contextos de provisão educativa (na infância, em particular), subentendendo-se que a abertura dos estabelecimentos de educação aos pais e à comunidade alcançará, no final, o propósito de revalorizar o profissional docente, pela compreensão do trabalho aí desenvolvido.

---

<sup>16</sup> Anexo 4

## **CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

### **1. A EDUCAÇÃO (DE INFÂNCIA) SEM “MUROS”**

As escolas deparam-se com uma complexidade e diversidade socioculturais que hoje as caracterizam e procuram responder aos desafios de mudança rápida, pela adequação e diferenciação de práticas socioeducativas. Neste capítulo, propomo-nos analisar a dimensão ética da escola, na medida em que o desenvolvimento e a socialização dependem do seu valor enquanto espaço de interação e cooperação. Nesse sentido, capitalizar a diversidade será, por excelência, uma atitude desenvolvimental. Sendo esta convergência fundamental para um ambiente socioeducativo mais responsivo, de maior qualidade, pretende-se também caracterizar o ato educativo, perspectivando a melhoria do desempenho profissional, o desenvolvimento de pedagogias ativas e a gestão participada do currículo. Por fim, refletir-se-á sobre o valor da educação em si mesmo (o direito à qualificação) e sobre a importância basilar da educação de infância, na construção social da consciência na qual se sustenta o exercício da cidadania ao longo da vida.

#### **1.1. Ética e diversidade: o desafio da globalização**

É quase referência obrigatória recordar uma perspectiva acerca das mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade globalizada, com o sentido de explicar o contexto em que surge a educação inter/ multicultural.

O mundo ocidental está em constante mutação. Nesta medida, Raul Iturra no prefácio à obra de Souta (1997) sustém uma visão dicotómica do mundo até ao início século do XX: dividido entre “nós”, os do povo que contempla o resto da humanidade e “eles”, toda a humanidade que não é “nós” (Souta, 1997: 11). Posteriormente, no entanto, os fenómenos quer da globalização quer de migração trazem um intenso movimento à escala planetária que, aliado à interação entre pessoas dos mais diferentes grupos étnico-culturais, contribui para a mudança no tecido social (*idem, op. cit.*: 27). Progressivamente, a inevitabilidade das culturas conviverem e aprenderem umas com as outras, obriga a pôr em causa a proposta eurocêntrica, da “imitação do modelo ocidental como a única solução ao desafio do nosso tempo” (Amin, 1999: 7). A inevitável partilha do mesmo espaço territorial por pessoas de diferentes culturas leva mesmo Morin a consumir

um apelo, à escala mundial, para uma ética da compreensão, como o caminho a seguir para evitar ou ir resolvendo as tensões necessariamente geradas perante esta nova realidade (Morin, 1999: 101). Ideia esta que Souta reforça quando diz que “a filosofia do nós versus eles faz cada vez menos sentido numa época de permuta e intercâmbio” (Souta, 1997: 49).

Numa dimensão mais circunscrita, exatamente pelas profundas transformações sociais, políticas, económicas e culturais a que assistimos no final do século XX, o caso português é revelador não só de uma heterogeneidade sociocultural que é assaz singular (inclusive considerado, por muitos sociólogos, um laboratório único), mas também de uma crescente diversidade, na medida em que Portugal se tornou rapidamente num país de imigração.

Ao esforço para construir uma educação responsiva, corresponde a tentativa de conhecer progressivamente os efeitos, as causas, os riscos, as oportunidades, as limitações das mudanças culturais, políticas e económicas próprias do mundo agora globalizado (Apple *et al.*, 2005). “Estas são questões intrincadas que, examinadas seriamente, permitem ir ganhando uma perceção mais detalhada das realidades da atuação educativa e cultural atuais”<sup>17</sup> (Apple *et al.*, 2005: 13).

### **1.2. Contexto educativo: espaço de diversidade**

Como consequência dos fenómenos já referidos, decorrentes da democratização do ensino e dos fluxos migratórios mais recentes, a escola portuguesa acolhe hoje populações com características bastante divergentes (Cortesão, 2000: 17).

É na abordagem da relação que se estabelece entre as culturas escolar e familiar que se articulam os problemas da interculturalidade e da multiculturalidade. Ou seja, importa perceber como é que as escolas, tradicionalmente norteadas por uma cultura de classe média, urbana, se relacionam com as culturas locais. Numa haverá mesmo uma relação de continuidade, talvez porque o meio sociocultural, sendo coincidente traduza essa proximidade cultural. Noutras, paradoxalmente, a distância entre os contextos da escola e da família é de tal forma evidente, que remete de imediato para uma relação de clivagem sociológica (Silva, 2002: 97).

A relação entre a escola e a família deve, então, ser entendida no plural, porque não existem uma escola ou uma família hegemónicas, mas “existem famílias e existem escolas” (Rocha, 2006: 138). A escola já não é só para todos, ela é cada vez mais de todos, numa relação que se quer agora

---

<sup>17</sup> A tradução é nossa.

partilhada por todos os parceiros educativos. É neste contexto que emerge a educação pluridimensional.

### 1.3. Parcerias educativas: a relação com a comunidade

Uma escola centrada em si própria é inevitavelmente uma escola fechada, bloqueada mas também bloqueadora. Por oposição, uma escola aberta subentende relações permanentes e ativas com o meio circundante, quer seja com entidades oficiais e privadas, quer nos contactos ordinários com os órgãos da estrutura institucional da qual é subordinada. Logicamente, quanto maior for o número e a diversidade dessas relações, maiores e melhores serão os seus efeitos, mais consistente será a sua gestão, assegurada que está a continuidade entre as experiências educativas, familiares e sociais. A ideia de comunidade educativa reflete fundamentalmente estes aspetos.

O sentido democrático da educação sustenta-se no facto de que todos aqueles que estão envolvidos na educação das crianças devem cooperar sinergicamente para a concretização de objetivos comuns. “O modelo (...) de parceria<sup>18</sup> parte do pressuposto de que a escola, por si só, não consegue assegurar a integração e o sucesso educativos para todas as crianças. Para a realização deste objectivo, a escola precisa de se ligar, estabelecendo parcerias com as instituições vocacionadas para trabalharem com as crianças e os jovens. Numa parceria, as relações hierárquicas e de dependência são substituídas por relações de sentido horizontal. É nesta mudança que está a chave para um novo relacionamento entre as escolas e as instituições comunitárias” (Marques, 1996: 52). Concordando com a mesma ideia, Kaddouri e Zay (*cit.* Estaço, 2001: 25), defendem que o “partenariado<sup>19</sup> é, hoje, um termo que, nascido empiricamente entre ideologia e desejo de eficácia, recobre múltiplas realidades e, no sentido mais lato, traduz um modo de colaboração entre organizações e os seus atores para a realização de uma ação comum”. Pode-se, então, afirmar que, enquanto projeto de educação e de sociedade, a parceria ou o partenariado socioeducativo assenta num movimento de regeneração das formas de

---

<sup>18</sup> A designação parceria (deriva do inglês *partnership*) implica uma colaboração das instituições educativas (parceiros) baseada, segundo Stöer (2001), no consenso formal sobre a definição de objetivos comuns, que visam diminuir as descontinuidades socioeconómicas na procura do sucesso educativo.

<sup>19</sup> O termo partenariado (procede do francês *partenariat*) pressupõe uma responsabilização informal dos diferentes parceiros, de acordo com Stöer (2001), face a um dado projeto que é fundamentalmente educativo, no qual correspondem direitos e deveres iguais na concretização do objetivo comum: a aprendizagem.

participação dos cidadãos na vida social, arrogando-se, assim, como uma prática social inovadora de importância crescente.

Entendida a socialização escolar com sendo a fórmula (de socialização) dominante na sociedade do nosso tempo, a escola afigura-se como a “instituição primordialmente instada a encontrar as respostas educativas para os problemas sociais atuais. Na ótica do partenariado educativo, a escola não as pode encontrar sozinha” (Canário, *cit.* Estaço, 2001: 28). O legado de papéis sociais que à escola eram remetidos, como por exemplo, a formação, a inserção ou a socialização, é hoje repartido por entidades diversas. Tal descentralização veio dilatar as margens de autonomia e de respeito pelas entidades, facilitando a instigação de processos de transformação mais localizados e flexíveis, explorando redes de solidariedade e favorecendo a efetivação de formas diversificadas de parcerias entre todos aqueles que, em suma, atuam direta ou indiretamente sobre o sistema educativo.

#### **1.4. Educação pluridimensional: conceitos associados**

O termo educação multicultural é geralmente utilizado na literatura anglo-saxónica “como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão & Pacheco, 1991: 34). Já, a educação intercultural, proveniente do francês, é entendida “como a constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura da compreensão das suas especificidades” (Ibidem). Da sua prática, em ambos os casos, depreende-se uma mudança de paradigma que encara aquele que é diferente (o outro) como ponto de partida para a ação educativa.

Segundo Cardoso (1996), permanecem, ideologicamente, três modelos de educação inter/multicultural: O assimilacionismo, correspondente à primeira etapa da história do multiculturalismo, pressupõe que as minorias (por supressão dos seus valores culturais, considerados como inferiores) adquiram os traços culturais da maioria; o integracionismo reconhece e aceita a cultura minoritária, desde que esta não ameace ou entre em conflito com a cultura dominante (o que não parece ser muito diferente do modelo anterior); finalmente, o pluralismo que permite a coexistência cultural dos vários grupos, pela aprendizagem da própria coabitação (Cardoso, 1996: 12). Na mesma linha de pensamento, Cabral (1997), confirma que é nesta fase que é assegurada a todos a “plena liberdade de participar numa vida cultural e social



própria em circunstâncias iguais às das outras culturas” (Cabral, 1997: 281), reconhecendo que uma não é melhor do que a outra, apenas diferente.

A educação intercultural articula-se necessariamente com educação para a cidadania e as diligências que promove correspondem a cinco inquietações ou valores: coesão social, de acordo com a perspectiva de Ouellet (2002): aceitação da diversidade (cultural); igualdade de oportunidades e equidade; participação na vida democrática (sentido crítico); e, ainda, uma preocupação ecológica. Uma educação inter/multicultural focaliza, na prática, as relações entre a escola e a cultura contemporânea. Dessa forma, confunde-se ou sustenta-se naquele último modelo, constituindo, assim, um ótimo meio de esbater a clivagem entre as identidades social e escolar, por vezes experimentada. “E em educação mais não fazemos do que discutir a questão da identidade<sup>20</sup>” (Torres, *cit.* Stöer, 2001: 246).

Os efeitos da mudança em contexto educativo não são lineares. Eles são eivados de ambiguidades e de paradoxos. Apesar da valorização da cultura familiar ser uma asserção teoricamente aceite, pais e professores continuam excessivamente dependentes de modelos rígidos e tradicionais de divisão de papéis e responsabilidades. O conhecimento científico e objetivo é excessivamente valorizado em detrimento das significações subjetivas e da multiplicidade das experiências individuais e familiares. É, portanto, necessário que o professor reflita a sua prática, zelando para que não seja conducente a discriminação e tratamento desigual. Por exemplo, quando o professor cede a perspetivar as culturas que lhe são diferentes segundo estereótipos ou valores que não são da sua própria cultura, estará a ser etnocêntrico. Por outro lado, quando o professor tem baixas expectativas em relação às crianças, parece condicionar negativamente a sua autoimagem, autoconfiança e até a inerente motivação (Cardoso, 1996). Quando se dá o inverso, a atitude do professor tem um efeito positivo, pois como diz Jordán (1995: 26): “esperad más y obtendréis más”. A função docente seria, então, regulada por uma real aceitação, respeito pela liberdade e reconhecimento do outro diferente, uma vez que são a base para a tolerância implícita na relação pedagógica. Assim, é fundamental que as práticas reflexivas e de pesquisa façam parte do quotidiano do professor: a reflexão como

---

<sup>20</sup> A identidade diz respeito ao processo pelo qual um ator social se reconhece a si próprio e constrói significado, através de um contributo cultural ou de um conjunto de determinados atributos culturais. As relações sociais são definidas em relação aos outros com base nos atributos culturais que especificam essa identidade. Contudo, a afirmação duma dada identidade não significa necessariamente nem a incapacidade para se relacionar com outras, nem implica abarcar toda a sociedade sob a mesma identidade (Castells, 2002).

forma de autoanalisar os seus próprios valores éticos e crenças educativas e a pesquisa para ir sistematizando os seus conhecimentos sobre as diferentes ideologias do inter/multiculturalismo (idem). Designadamente, são estas atitudes que distinguem o professor monocultural, de olhar assimilacionista, que vê a diversidade como um obstáculo ao ato educativo, do professor inter/multicultural, este de olhar pluralista, que considera “a adopção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como uma mais-valia, como um projecto a realizar nesta época de globalização” (Stöer & Cortesão, 1999: 46).

Nas escolas portuguesas é, ainda hoje, notória a persistência de um certo daltonismo cultural, que ofusca a paleta de culturas e a edificação emergente, apesar de tudo, de uma escola atenta à diversidade cultural, por oposição ao fascismo ou nazismo cultural (Sousa Santos, *cit.* Stöer & Cortesão, 1996). Compreender o mundo atual afigura-se quase como uma condição para a docência. Nos tempos que correm, o professor não deverá estar somente preocupado em transmitir conhecimentos básicos ou ensinar regras de conduta moral, mas estar, de igual modo, consciente da exigência de saberes diferenciados e das novas tecnologias que transformaram radicalmente o universo de referência. Por esta razão, percebe-se, na escola, uma nova gramática cultural. Compreendê-la parece ser, hodiernamente, o maior desafio para a educação.

#### **1.5. Educar para a diversidade em educação de infância**

No jardim de infância, as crianças são encorajadas a afirmar precocemente a sua identidade, os seus sentimentos, o que ocorre de forma natural sempre que brinca. Em concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) o educador terá sempre presente uma clara preocupação no sentido de promover a educação inter/multicultural, assente no pressuposto da aceitação da diferença como “facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeite as diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspetiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias” (ME, 1997: 54). Esta publicação salienta também a importância de se promoverem atitudes como a tolerância, a compreensão pelo outro e o respeito pela diferença com vista à construção da identidade, da autoconfiança ou da autoestima na criança. Conforme o mesmo documento, no que diz respeito ao desenho curricular, a área da formação pessoal e social corresponde a um processo que deverá fornecer às crianças, de acordo com as suas fases de desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores imateriais, morais e cívicos, na qual se baseia a educação para a cidadania. Nele, é, também,

referenciada a área da expressão e comunicação, que engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Por fim, a área de conhecimento de mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender os fenómenos. Poderíamos, então, rematar que ao elaborar o projeto curricular, considerando algumas estratégias possíveis para integrar os saberes e a cultura da família, assim como promover a identidade e o autoconceito positivo, perspetivando objetivos que vão no sentido de proporcionar à criança o conhecimento de si própria, do grupo, das pessoas que a rodeiam, bem como os outros povos que existem no mundo, reconhecer semelhanças e diferenças entre si e os outros, despertar para comportamentos saudáveis para consigo e na relação com os outros, quando atribui à criança o papel de ator social ou de sujeito ativo no processo educativo, onde são valorizados os seus sentimentos, emoções, interesses e opiniões, o educador vai claramente ao encontro da diversidade, convergindo, dessa forma, com o modelo de educação pluridimensional.

## **2. PERSPETIVAS CURRICULARES DO PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

No seu percurso para o alcance dos seus objetivos, a educação pré-escolar não se perspetiva como única interveniente do processo educativo; ou seja, esses objetivos serão potenciados na medida em que a ação da escola e da família for convergente. A materialização da cidadania exonera, por princípio, qualquer exclusão, e a intervenção dos pais na vida do centro de educação de infância é, genericamente, perçecionada pelos profissionais como decisiva para a formação pessoal e social das crianças, mas também dos adultos envolvidos, enquanto educadores e cidadãos. Assim, educar para a participação é educar na participação, pelo que do que realmente se trata é de uma meta finalidade na educação de infância. Nos trâmites pedagógicos, a concretização da relação com a família subordina-se numa conceção holística do processo educativo, em parte, e depende do (re) conhecimento que os educadores de infância têm das propostas que decorrem dos modelos curriculares de inspiração sócio-construtivista, para a educação pré-escolar.

### **2.1. O desenho do currículo**

A educação pré-escolar é reconhecida como sendo a etapa elementar onde é consolidado o posterior processo educativo da criança. A relação entre a escola e a família sempre existiu,

contudo, tem sido quase sempre circunstancial. É necessário assegurar que essa relação seja de complementaridade entre pais e educadores. O trabalho a desenvolver pelo centro de educação de infância não poderá ser visto como uma dissociação, mas antes como uma extensão da família ou, melhor ainda, uma parceria. “O desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais, que têm ambientes culturais diferentes, requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais” (ME, 1998: 26). Nesse sentido, urge aprofundar as implicações de uma leitura desenvolvimentista, enquanto quadro conceptual para uma reflexão sobre os objetivos e as metodologias de intervenção, na medida em que é através da sistematização e fundamentação teórica das práticas desenvolvidas que os educadores de infância poderão contribuir para reforçar ou melhorar a qualidade dessa relação. O educador, que é por excelência o gestor do currículo, que considera a criança como o seu referendo curricular, abre-se à especificidade cultural, valoriza e dignifica a realidade social e pessoal de cada criança, os seus saberes, as suas experiências, a sua história de vida, a sua família. Em qualquer das propostas curriculares doravante referenciadas, quando os contactos estabelecidos com os pais são convenientemente planificados e estabelecidos, afiguram-se como um complemento imprescindível à ação educativa e, logo, do sucesso.

## 2.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>21</sup>

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) emergem como reafirmação do princípio da *tutela pedagógica única* do Ministério da Educação, mas pronunciam, de igual modo, a desejada redução das assimetrias regionais através da criação de respostas de animação socioeducativa, complementares à resposta educativa<sup>22</sup>. A necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação assume características muito próprias neste nível de ensino. Em primeiro lugar, dada a idade das crianças e, em segundo, porque ainda parecem subsistir algumas dificuldades por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios da educação pré-escolar. Postuladas pelas OCEPE, a “ (...) família e instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma

---

<sup>21</sup> As OCEPE (Despacho nº. 5220/97 – 2ª Série) estabelecem, oficialmente, um conjunto de preceitos ou orientações pedagógicas para o educador de infância, auxiliares na tomada de decisões sobre a sua prática.

<sup>22</sup> As OCEPE articulam-se com os princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) e com os objetivos do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar criado em 1996.

criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997: 43) Uma vez que pais e adultos da instituição são coeducadores da mesma criança, a relação com cada família centra-se em cada criança e deve passar pela troca de informações sobre tudo o que lhe diz respeito. A participação dos pais na gestão das escolas está, dessa forma, consagrada na regulamentação que orienta as instituições educativas portuguesas. “Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997: 43), estão representados no Conselho Consultivo não só os pais como um representante da Autarquia. Isso evidencia uma intenção de permitir que os cidadãos locais também tenham um papel na gestão escolar (porque é de uma comunidade educativa que se trata). O projeto educativo do estabelecimento, enquanto forma de organização de uma proposta educativa própria com o intuito de dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade, constitui claramente uma oportunidade de participação dos pais na dinâmica da instituição que os filhos frequentam. Para materializar essa intenção, “ (...) o projecto educativo do estabelecimento deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções (estratégias globais, horários, actividades colectivas, etc.) e os meios da sua realização” (ME, 1997: 43). Mas os pais podem, de igual modo, participar no projeto educativo do educador. As trocas informais de comunicação e as reuniões são oportunidades de comunicação com os pais e ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de ouvir as suas sugestões e de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças. Os pais podem, inclusivamente, participar em atividades previamente planeadas pelo educador. Estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel bastante positivo na educação dos adultos, o que se reflete na educação das crianças: a “colaboração com cada família na educação da criança e a participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento e no processo educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar” (ME, 1997: 45). Dada a importância da participação dos pais no processo educativo, é essencial que o educador, em colaboração com a direção ou diretor pedagógico da instituição de educação de infância, encontre as estratégias adequadas para motivar os pais a participar, tendo as crianças como mediadoras dessa relação. É nesta triangulação que a qualidade das relações entre a instituição e os pais extrai sentido (ME, 1997).

### 2.3. O modelo curricular *High-Scope*<sup>23</sup>

Este modelo curricular incita a família a participar na dinâmica do centro educativo, pedindo-lhe opinião, convidando-a a fazer atividades. A família é entendida como estrutura de compreensão da criança. Esta aprende a valorizar as experiências familiares, porque encerra um pressuposto de educação multicultural, aliás muito enraizado nos Estados Unidos da América. O conhecimento da cultura de origem (crenças, valores, raízes, etc.), permite influenciar as relações e atitudes consigo mesmo e com os outros. Como consequência da valorização do envolvimento familiar na abordagem *High-Scope*, é possível antecipar o que há de melhor em cada criança. Este currículo pretende que as crianças saibam quem são. Isto é, que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem. Se pais e educadores desempenharem bem os papéis de adultos carinhosos e apoiantes, levarão as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças. Procura também que as crianças saibam progressivamente que são responsáveis pela pessoa em que se tornarão, e tal não é senão o resultado das escolhas e das decisões que fizerem sobre elas próprias. Para atingir estes objetivos, os adultos que põem em prática o currículo *High-Scope* apoiam as famílias das crianças tentando compreender as culturas de origem das crianças; criar relações abertas entre os adultos e as crianças que se encontram envolvidas em contextos de primeira infância; influenciar positivamente a forma como as crianças veem, ouvem, compreendem e aprendem, através das interações com as outras crianças; e, finalmente, dar a todas as crianças poder para agirem com confiança e com respeito pelos outros, com base nas suas próprias decisões e capacidade de compreensão. Em casa, as crianças adotam, geralmente, os estilos e hábitos de interação das suas famílias. Fora de casa, onde as pessoas podem falar uma linguagem ou dialeto específico, ter hábitos diferentes ou evidenciar atitudes e comportamentos distintos dos seus, as crianças poderão, eventualmente, interpretar o ambiente escolar como confuso ou mesmo hostil. Para que a transição de casa para um ambiente de educação pré-escolar seja o mais suave possível, os adultos que põem em prática o currículo *High-Scope* são guiados pela crença num processo de aprendizagem ativa (ou seja, através da ação da criança) e no pressuposto de que as crianças se desenvolvem melhor num ambiente, isto é, num clima em que se sentem apoiadas (Formosinho, 1998: 56-80).

---

<sup>23</sup> O currículo *High-Scope*, de orientação cognitivista, foi iniciado por David Weikart em 1962, no contexto do Movimento de Educação Compensatória. Está sediado em Ypsilanti, no estado americano do Michigan.

#### 2.4. O modelo curricular *Reggio Emilia*<sup>24</sup>

Em Reggio Emilia aplica-se o ditado anglo-saxónico “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. A educação é assumida como uma tarefa comunitária, uma atividade participada, de cooperação conjunta entre as crianças e adultos da comunidade. Os centros educativos baseados neste modelo promovem, em geral, parcerias efetivas no município e, em particular, um clima de participação das famílias no projeto educacional, assentes no pressuposto de que as crianças “aprendem em comunidade”. Por aqui se assume que a aprendizagem da cidadania é demasiado exigente para caber nas atribuições de um só agente. Logo, as ideias, experiências e conhecimentos dos pais são bem-vindos à escola. Através de uma troca de saberes entre pais e educadores, procura-se uma nova forma de ensinar. Procura-se um envolvimento ativo dos pais no processo educativo, através de discussões, debates e tomadas de decisão em conjunto (pais e educadores). Com base na documentação e nos registos realizados quotidianamente, as crianças podem com facilidade partilhar com os pais as suas experiências escolares. Percebe-se facilmente que os trabalhos e os projetos realizados pelas crianças são a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os pais e as famílias. São providenciadas múltiplas formas de interação entre pais e educadores: organizam-se reuniões individuais com os pais, encontros, reuniões com pequenos grupos, reuniões para tratar de temas específicos, encontros com peritos ou especialistas, sessões de trabalho, *workshops*, festas e celebrações, excursões, visitas e passeios. Um dos principais objetivos destas reuniões é naturalmente mostrar e partilhar com os pais os processos, as teorias, os pensamentos e as opiniões das crianças (Lino, 1998: 95-133)

#### 2.5. O Movimento da Escola Moderna<sup>25</sup>

O Movimento da Escola Moderna (MEM) propõe-se construir, através do compromisso dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento, quer social, quer moral dos educandos, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar. No sentido de promover a educação democrática e maior qualidade pedagógica, este modelo preceitua, quer o vínculo das crianças com a comunidade, de maneira a facultar a sua interação,

---

<sup>24</sup> A *Aldeia Educativa Reggio Emilia* edificou-se no norte da Itália logo após a II Guerra Mundial. As primeiras escolas foram mesmo improvisadas pelas mães, porque rapidamente perceberam a necessidade de toda a comunidade estar envolvida na sua própria reconstrução e, para isso, era fundamental que existisse um espaço adequado aos seus filhos.

<sup>25</sup> O MEM, criado em Portugal nos anos 60, é juridicamente uma Associação Pedagógica constituída por professores e outros profissionais da educação, sendo Sérgio Niza o seu protagonista. Na sua génese, este modelo, inspirado por Freinet, evolui duma perspetiva mais empirista para a perspetiva sócio-construtivista de Vygotsky e Bruner.

quer o envolvimento parental, instituído numa dimensão cooperativa. Com o mesmo sentido, ao nível da educação pré-escolar, o MEM defende uma forte articulação com a família, para que esta se assuma como fonte de conhecimento e formação para o jardim de infância. Por isso, semanalmente, elementos familiares serão interpelados nos espaços comunitários, durante as visitas de estudo, na resposta a inquéritos frequentes que as crianças fazem ou, ainda, na cedência de documentação variada para os estudos realizados pelas crianças. Deverão também ser convidados a participar nas sessões de animação que lhes estão destinadas. De forma a garantir o desenvolvimento educativo das crianças de uma maneira participada e dialogante, o jardim de infância promove encontros sistemáticos entre educadores e pais. Estes são convidados, trimestralmente, a participarem numa reunião de balanço, com o objetivo de observarem a exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças da sala. A família e a comunidade são chamados a envolver-se, quer para a resolução de problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve. O MEM defende que não deve haver qualquer rutura no processo das aprendizagens que a criança faz no seio da família, no meio a que pertence e as que faz no meio escolar, mas uma articulação natural entre os referidos contextos (Niza, 1998: 139-156).

## **2.6. A Educação Experiencial<sup>26</sup>**

Este modelo assenta em práticas pedagógicas de qualidade, inclusivas e, naturalmente, respeitadoras dos diversos intervenientes no processo educativo: criança, educador, professor, pessoal auxiliar e família. A educação experiencial (EXE) centra-se na criança e sustentam-se na atitude experiencial, no enriquecimento do meio, na livre iniciativa da criança, no diálogo experiencial, nos processos criativos e de libertação emocional e na emancipação. As grandes finalidades desta abordagem educacional são a ativação do desenvolvimento e o bem-estar emocional da criança. Tem como fator-chave a qualidade do ambiente educativo, em particular a qualidade das interações ocorridas nos contextos de provisão formal de educação, mas também assenta na mediação dos outros contextos de vida da criança, de acordo com a teoria de

---

<sup>26</sup> Nos anos 70, educadores e dois consultores flamengos, propõem uma nova atitude pedagógica: a abordagem experiencial (a partir da perspetiva da criança) para refletir sobre os contextos de educação, complementada com uma prática refletida, a formação, a investigação e sua divulgação. O projeto EXE está sediado na Universidade de Lovaina, na Bélgica.



desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner. Nesta perspetiva procura-se avaliar a qualidade dos ambientes de determinado contexto de educação (Portugal, s/d<sup>27</sup>). É conhecida a utilização, designadamente, das escalas de Harms, Cryer e Clifford desenvolvidas a partir da Teoria de Construção do Currículo durante as décadas de 80 e 90, que se adaptam, quer ao nível etário, quer ao contexto educativo onde a criança está inserida: a *Family Day Care Rating Scale* (FDCRS) destina-se a avaliar a qualidade dos contextos familiares; a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) destina-se a avaliar a qualidade dos contextos formais para crianças até aos 30 meses; Já a ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) dirige o foco da avaliação para a qualidade dos contextos formais que acolhem as crianças em idade pré-escolar. No que respeita à participação dos pais no processo educativo, em todas elas está presente uma subescala referente à provisão das necessidades dos adultos considerados fundamentais na educação da criança, onde se incluem os pais e professores. Qualquer uma delas reconhece formalmente que a equipa adulta da escola tem necessidades pessoais e profissionais que precisam ver satisfeitas para melhor desempenharem o seu papel, e especificamente ao nível da promoção das competências dos pais, tanto no apoio ao desenvolvimento da criança, como no envolvimento com a própria instituição.

## 2.7. A Intervenção Precoce<sup>28</sup>

De acordo com a legislação portuguesa, a Intervenção Precoce (IP) destina-se a apoiar crianças dos 0 aos 6 anos de idade (embora deva, preferencialmente, incidir até aos 3 anos)<sup>29</sup> com necessidades educativas especiais e terapêuticas, tais como os atrasos de desenvolvimento, alterações de neurodesenvolvimento, risco ambiental e a deficiência comprovada. A IP consubstancia um programa onde se fundem as teorias pedagógicas centradas na família,

---

<sup>27</sup> Considerando as OCEPE, inspirado na abordagem experiencial e com uma orientação inclusiva, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), desenvolvido na Universidade de Aveiro, também dá conta das especificidades e diversidades dos contextos educativos na educação de infância. Apoia-se em indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais. O SAC vem procurando consolidar-se como um instrumento de apoio à prática pedagógica dos educadores, agilizando a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular.

<sup>28</sup> Definida como um conjunto de “actividades de estimulação dirigidas à criança e de orientações dirigidas aos pais que são implantadas como consequência directa e imediata da identificação de um problema desenvolvido” (Moor *et al.*, 1994: 11), podem, ocasionalmente, ser exigidos, nos programas de IP, suporte e aconselhamento para além daquele que é dirigido especificamente à criança.

<sup>29</sup> O exame temático da OCDE A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal (2000) já recomendava uma aposta governamental para as crianças na faixa etária dos 0-3 anos, considerando, inclusive, esta lacuna preocupante.

resumindo um conjunto de serviços multidisciplinares fornecidos a crianças com deficiências, ou vulneráveis em termos de desenvolvimento, e às respectivas famílias. Cada plano de intervenção deverá resultar sempre de uma avaliação multidisciplinar em que os pais estejam contínua e ativamente envolvidos, salvaguardando, *a priori*, o respeito pelo direito que cada família tem de definir os limites do seu próprio envolvimento (manifestam dinâmicas, necessidades, perspectivas e objetivos diferentes). Logo, a IP não é um modelo único para todas as famílias. Trabalhar com as famílias pode também significar envolver a comunidade no processo de intervenção de forma continuada, articulando e otimizando os recursos sociais e educativos existentes, reforçando as redes formais e informais de entreajuda, com proveito para todos os envolvidos. À luz da perspectiva ecológica do desenvolvimento exposta será, pois, mais fácil compreender porque se progrediu na defesa de uma abordagem centrada na família e se passou a apostar numa política de inclusão das crianças em contextos formais<sup>30</sup>, onde estão integradas outras crianças da sua idade. A creche ou o jardim de infância surgem, desta forma, combinados como fatores promotores de resiliência e desenvolvimento (Santos & Portugal, 2007: 417-432).

---

<sup>30</sup> Atualmente, verifica-se uma tendência internacional para que as estruturas educativas do Estado sejam as entidades responsáveis pela coordenação de todos os serviços que são prestados às crianças, dos 0 aos 6 anos.

## **CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

### **3. PERSPETIVAS DA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS**

Convencionando a investigação realizada, neste capítulo, tratar-se-á da colaboração dos pais, especificadamente, na dimensão da educação de infância, que tem tradições diferentes em países distintos. E, apesar dessa demarcação, as disposições pedagógicas entroncam no mesmo entendimento: em que a aprendizagem das crianças mais pequenas está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências. Durante o período que antecede a escolaridade obrigatória, a aprendizagem das crianças funde-se e confunde-se com as suas experiências, pelo que tudo o que fazem e vivem fora do centro de educação de infância tem tanta importância educativa como o que fazem no seu interior (Fontao, 2000: 167). Em consonância com a perspetiva ecológica de desenvolvimento, os educadores estão conscientes desse facto, acautelando uma atuação com as crianças ligada às suas vivências fora do contexto formal escolar e assegurando também que as experiências educativas tenham continuidade nas experiências familiares e sociais.

#### **3.1. Vantagens e constrangimentos do envolvimento parental**

Os primeiros estudos sobre as relações entre a escola e a família surgiram, em Portugal, nos idos anos oitenta impulsionados por Don Davies (1989), e vieram reforçar a argumentação relativamente aos benefícios do envolvimento parental nas escolas (Davies, Marques e Silva, 1993), em que todos ganhavam: os alunos um melhor aproveitamento, os professores mais apoio e reconhecimento social, e as famílias um melhor conhecimento do processo educativo. Na década seguinte, as vantagens que estes estudos haviam salientado seriam problematizadas em estudos de tipo mais etnográfico ou sociológico, que pretendiam conhecer alguns efeitos menos positivos do envolvimento dos pais e perceber como esses benefícios eram mais facilmente apropriados pelas famílias das classes média e alta, explicando o menor envolvimento das famílias das classes mais desfavorecidas pelo seu distanciamento da cultura escolar (Silva 1993, 1996, 1999 e 2003).

A investigação posterior ajudou a confirmar que nem todas as famílias e nem todos os alunos obtinham os mesmos benefícios ou eram favorecidos de forma equitativa pelo envolvimento parental nas escolas (Silva, 1993). Outros estudos apresentaram dados complementares, desmentindo, nomeadamente, que todas as práticas de envolvimento parental nas escolas produziram impactos positivos no desempenho escolar (Marques, 1998). Mais tarde, alguns estudos demonstraram, até, alguma promiscuidade dos pais provenientes das classes média e alta na maioria das associações de pais, por utilizarem, pontualmente, o seu poder de participação na tomada de decisões a favor dos seus próprios filhos, dificultando alterações à estrutura e às práticas das escolas e preservando as desigualdades culturais (Silva, 2003). Com o mesmo sentido, num estudo de Faria (2006) são apresentadas diversas formas que as famílias empregam para negociar a sua intervenção nos processos de decisão: as famílias servem-se de processos diferenciados de negociação, sendo que as famílias mais próximas da cultura escolar exibem práticas de negociação mais favoráveis do que as que se encontram distantes da cultura da escola. Por exemplo, as práticas de envolvimento parental que mais efeitos positivos produzem no sucesso dos alunos, são as de apoio ao estudo, realizadas em casa, o que levanta um problema óbvio a nível da falta de competências nas famílias mais afastadas da cultura escolar (Henriques, 2006). Dados deste estudo comprovam como são potenciados e saem reforçadas as desigualdades académicas sustentadas pelo apoio aos trabalhos de casa e pela forma como as famílias da classe média e alta se envolvem ativamente, cooperando no processo educativo dos filhos fora da escola. Em paralelo, motivando um volume considerável de negócios e usam abertamente o mercado das explicações em seu favor (Henriques, 2006,). Opinião idêntica expressam Sá & Antunes (2007), embora justificando-se com os dados preliminares do seu estudo, quando afirmam que “estamos perante um acesso desigual a um bem fundamental” (Sá & Antunes, 2007: 129). A este respeito, importa mencionar que o mesmo é sugerido nos resultados produzidos pelo Projecto Xplika<sup>31</sup>, que, mais aprofundadamente, investiga as dimensões dessa desigualdade.

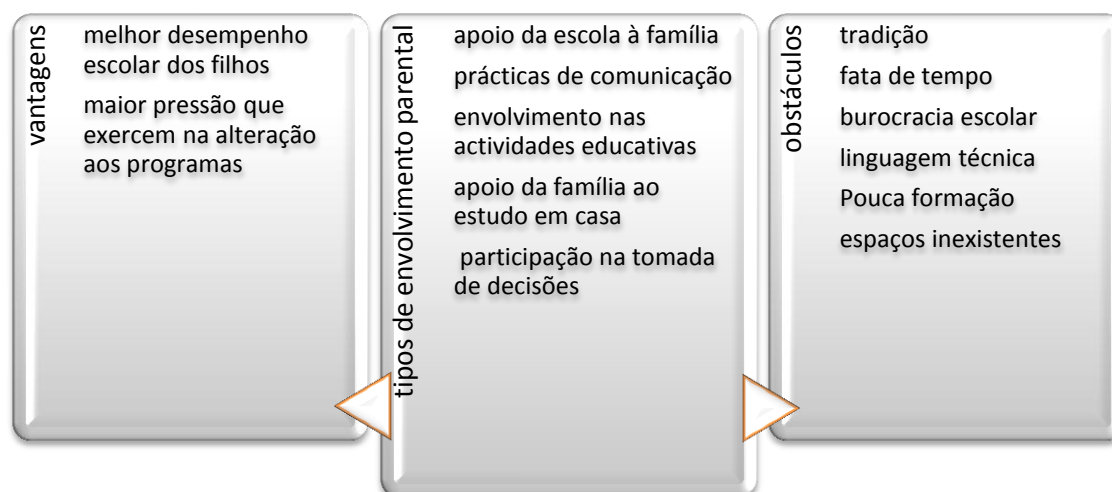
Ramiro Marques revela, de forma mais assertória, os principais tipos de envolvimento parental retirados a partir de um estudo de caso. Quanto aos tipos de envolvimento mais recorrentes, do lado da escola, estabeleceu-se o auxílio prestado aos pais e os procedimentos (informativos,

---

<sup>31</sup> O Projeto intitulado *Xplika: o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos*, decorreu na UA, desenvolvido por Costa (coord.), Neto-Mendes e Ventura, e pretende estudar, designadamente, o nível de equidade dos alunos e respetivas famílias no acesso à educação.

administrativos, pedagógicos) e, dos tipos de envolvimento subordinados à família, aparecem a participação quer nas atividades, quer nas resoluções e, ainda, o serviço dedicado ao estudo realizado em casa. Dos tipos de envolvimento observados decorre visivelmente um par de benefícios ou vantagens, mas que esbarram recorrentemente em alguns obstáculos, capazes de dificultar o próprio envolvimento, como se encontram evidenciados na Figura 1.

**Figura 1: Vantagens, tipos e obstáculos do envolvimento parental<sup>32</sup>**



Adaptado de Marques

O envolvimento parental nas escolas pode, como se demonstrou, encerrar efeitos perversos se, na sua implementação, as escolas não tiverem a preocupação de responder às necessidades educativas das classes mais desfavorecidas; Isto é, caso não haja um cuidado de conceber soluções para que as crianças das famílias de rendimentos mais baixos possam igualmente colher proveitos, pode a escola estar a demarcar as diferenças e os desequilíbrios, ao invés de estar a promover o sucesso educativo de todos. Mais, uma contribuição de Silva (2006), incidente na problemática dos pais que também são professores, lembra que estes se instituem como grupo privilegiado para cumprir as funções de “pais parceiros”, uma vez que são eles que melhor decifram o papel dos encarregados de educação pró-ativos na relação criada entre a escola e família. Inclusive, a consolidação do movimento associativo não é estranha, nomeadamente, ao facto de muitos pais, que também são professores, dirigirem um número crescente de

<sup>32</sup> Síntese adaptada pela investigadora com base na comunicação “Educar com os pais: o estado da situação numa escola secundária” apresentada ao Congresso AEPEC, realizado em Évora, em 2006.

associações de pais. Alegadamente, os “pais professores” desempenham um papel de agente duplo (na defesa dos colegas), ao invés de constituírem uma ponte privilegiada entre a escola e a família, na medida em que podem, mais facilmente, converter o conhecimento interno do sistema em vantagem na atuação das associações de pais (Silva, 2003). Interessaria, aliás, entender qual a real dimensão desta correspondência.

Hoje, a escola questiona-se sobre a legitimidade da pressão que é, atualmente, exercida pelos pais, designadamente, a nível das práticas pedagógicas e os processos de avaliação dos professores, defendendo que área pedagógica, exclusivamente técnica, é atribuição da autonomia do professor. Estas questões esbarraram no conceito de parceria educativa e nos limites da atuação comum. O entendimento do alcance da noção de parceria inclui um vasto espectro de práticas: de comunicação, de participação nos órgãos da escola, de colaboração em atividades educativas fora da sala, de colaboração em atividades educativas dentro sala, de apoio ao estudo em casa e outras. Aceitam-se, pacificamente, os benefícios das práticas de comunicação, de colaboração em atividades educativas fora da sala de aula e de apoio ao estudo. Porém, no que concerne às práticas de participação das famílias nos órgãos escolares, pela investigação reportada, não existe sequer concordância.

Os problemas suscitados não impedem, todavia, que se reconheçam os benefícios resultantes de bons programas de envolvimento parental. Nem mesmo alguns dos seus efeitos viciosos (nomeadamente das práticas de participação nos processos deliberativos) desacreditam os benefícios que os estudos precedentes indicaram. Parece, pois, ser possível desenvolver programas de envolvimento parental dirigidos às famílias mais afastadas da cultura escolar, gerando benefícios ao nível do desempenho e da integração de todos<sup>33</sup>. Por outro lado, da desarticulação ou falta de coerência entre as políticas para a infância e a sua própria aplicação, incorre-se mesmo no risco de se martelar numa tendência em que as crianças de famílias com recursos menores obtenham serviços educativos de qualidade inferior. Mas, estas são questões complexas que demandam nova investigação. Uma outra questão pouco estudada prende-se com as formas que dificultam a aproximação à escola por determinadas famílias, que são sortidas. Em conformidade com a pesquisa referida, mencionamos alguns desses

---

<sup>33</sup> A OCDE, no relatório de 2001, já recomenda claramente que seja feita uma discriminação positiva em relação aos grupos minoritários, associada tanto a políticas como a estratégias de inclusão; Isto é, que haja mais apoio e maior intencionalidade educativa para os que se encontram em desvantagem socioeconómica (nestes se incluem as famílias das minorias étnicas, culturais ou linguística e as crianças com necessidades educativas especiais).

constrangimentos: ausência de espaços apropriados para receber os pais, linguagem dos professores por vezes inadequada, atitude dos professores pouco amigável aos pais, horários de atendimento e de reuniões impeditivos da sua participação. Daqui se deduz, portanto, que as escolas serão mais potenciadoras dos benefícios do envolvimento dos pais, se a sua reorganização assegurar serem mais respondentes às necessidades das famílias afastadas da cultura escolar. Caso persistam com programas de envolvimento e de promoção da participação nos processos decisórios que atingem, generalizadamente, as famílias das classes média e alta, será mais difícil conter os efeitos perversos enumerados do envolvimento parental.

### 3.2. Modelos e tipologias de participação

A diversidade de práticas conduziu a diversas seriações sobre as formas, áreas e graus de participação da família e da comunidade, que se apresentam sob a forma de tipologias. No seu conjunto, todas apresentam escalas de aferimento de práticas concretas, normalmente por ordem crescente de compromisso entre dois opostos. Consequentemente, por ordem cronológica, serão reportadas algumas das tipologias de participação mais reconhecidas e significativas, assim como as suas fontes. São elas, a saber, as propostas de Pateman (1970), Macbeth *et al.* (1981) e Beattie (1985) referidas por Afonso (1993); o modelo de Epstein (1987) descrito, a título de exemplo, por Silva (1992) e por Marques (1993) e, este último que, por sua vez, também se detém na argumentação de Davies (1987) e Heleen (1988). Apresentar-se-á, em seguida, uma descrição abreviada e comparada das derradeiras tipologias referenciadas: As propostas de Epstein, de Davies e de Heleen (Silva, 1992; Marques, 1993) afiguraram-se, pela revisão da matéria em apreço, como aquelas que mais motivaram ou que maiores influências suscitaram no panorama da investigação que vem sendo produzida, em particular, no âmbito dos estudos contextualizadores da realidade das escolas portuguesas. Na Figura 2 seguinte espelha-se o seu confronto<sup>34</sup>, na medida em que refletem dimensões diferenciadas da intervenção parental. Por um lado, Epstein defende uma abordagem comunicativa que serve a participação e intervenção dos pais ao nível da construção curricular. Por seu turno, Davies identifica uma abordagem interativa de apelo à participação dos pais na organização e gestão escolares. Por fim, Heleen admite que a parceria mais efetiva reside numa atitude permanente, traduzida na

---

<sup>34</sup> O paralelismo representado na Figura 2 reflete a interpretação da investigadora a partir da literatura referenciada.

atenção aos interesses parentais e na sua participação ativa, numa perspetiva de organização do ambiente educativo, baseada na autonomia da escola.

Figura 2: Perspetivas diferenciadas de intervenção com pais

Epstein (1987) <i>dimensão curricular</i>	Davies (1987) <i>dimensão organizativa</i>	Heleen (1988) <i>dimensão educacional</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•(benefícios)</li> <li>•atinge famílias diferenciadas</li> <li>•responde com modos diversos de intervenção</li> <li>•a diferentes tipos de necessidades e disponibilidades (ex. ajuda em casa; comunicação mais eficaz)</li> <li>•(estratégias)</li> <li>•estarem presentes na sala</li> <li>•explicar metodologias de ensino</li> <li>•assinar trabalhos enviados para casa</li> <li>•conversas em casa sobre a escola</li> <li>•trabalho de casa que implique diálogo com os pais</li> <li>•realizar programas educativos que promovam discussão</li> <li>•(abordagem comunicativa)</li> <li>•orientada pela escola e a família compromete-se a trabalhar em parceria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•(benefícios)</li> <li>•tomada de decisões escolares</li> <li>•coprodução de atividades</li> <li>•negociação com os professores</li> <li>•(estratégias)</li> <li>•contactos telefónicos</li> <li>•visitas domiciliárias</li> <li>•programas e ações de sensibilização e educação parental</li> <li>•equipas de técnicos e pais voluntários</li> <li>•(abordagem interactiva)</li> <li>•baseia-se no respeito mútuo e nos interesses comuns entre pais e professores. As famílias são vistas com fonte de aprendizagem e a escola incorpora no seu currículo todos os valores culturais das famílias e da comunidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•(benefícios) importância da integração na (vida da) escola, adequando os seus interesses e disponibilidades, incluindo a participação na tomada de decisões, nas atividades e o apoio à escola quando necessário</li> <li>•(estratégias) a construção curricular organiza-se pela pedagogia de projecto, situacional, enriquecida através de estratégias de aprendizagem ativas</li> <li>•(abordagem de parceria) centra-se na situação; sendo um projecto aberto e flexível em si, todos podem a qualquer momento acrescentar algum conteúdo, o que leva a aprofundar melhor o sentido dos fenómenos, à medida que vão ocorrendo. E pela participação na sua organização e tomada de decisões, desenvolve a autonomia.</li> </ul>

Organizado a partir de Marques (1993)

Apesar de não constituírem uma novidade, descrever-se-ão, em igual número, três mais recentes e menos comentadas tipologias de referência para a literatura nesta matéria. Distinguimos, numa dimensão internacional, as propostas de Shaeffer (1994) e, à escala nacional, seleccionamos



as de Stöer & Cortesão (1999) e Marques (2001), que serão abordadas, doravante, pela ordem enunciada.

### 3.2.1. Tipologia de Shaeffer

O quadro 1 representa uma *escada de participação* que os pais e a comunidade supostamente ascendem, que vai desde o envolvimento passivo até à implicação progressiva nas atividades. Inicialmente, os pais são consultados, depois partilham a tomada de decisões em atividades iniciadas por outros e, por último, decidem sobre atividades iniciadas por eles próprios. A última etapa da dita escada equivale a assumir a responsabilidade plena na elaboração, implicações e dos potenciais resultados de programas educacionais. Especificamente, isso implica a participação da comunidade nas seguintes fases das atividades de desenvolvimento educacional: diagnóstico e definição de problemas; recolha e análise de informações; articulação de prioridades e definição de metas; avaliação de recursos disponíveis; decisão sobre e planificação de programas; estratégias de implementação e atribuição de responsabilidades entre os participantes; gestão de programas; avaliação de resultados e do impacto; redefinição de problemas gerados para nova ação; acompanhamento do progresso. Desta maneira, Sheldon Shaeffer (1994) identifica e estabelece o alcance do envolvimento para cada uma das grandes categorias dos potenciais parceiros na educação, ao nível da escola e da comunidade; são eles os pais, associações de pais e professores<sup>35</sup>, as diversas organizações comunitárias e as privadas (Organizações Não Governamentais).

A partir do registo sugerido pelo Quadro 1 exposto todos os parceiros são convocados a redigirem, discutindo orientadamente que papel ou responsabilidade é atribuído a cada um no processo educativo. Esse exercício pode ser feito numa reunião aberta à comunidade, numa reunião entre pais e professores ou em qualquer outro fórum comunitário, com base, por exemplo nas seguintes questões: de que tipo e qual o nível de envolvimento sucedido em cada caso? Quais são as áreas potenciais ou desejadas de cooperação? Quais são os obstáculos à maior participação dos envolvidos? Complementarmente, é proposto o Sistema de Apoio à Aprendizagem dos Pais (SAAP): este programa oferece um modelo organizado para que pais e outros membros da comunidade assumam funções formais nas escolas, com os seguintes

---

<sup>35</sup> As *Parent-Teachers Associations*, de forte tradição americana, propõem-se a promover nas escolas a saúde de crianças, o bem-estar e o sucesso educativo através do envolvimento efetivo de pais, da família e da comunidade.

objetivos: apoiar e cooperar com os professores para melhorar a capacidade dos alunos em aprender; desenvolver valores, atitudes e comportamentos socialmente ajustados; identificar fatores domésticos que afetam o desenvolvimento cognitivo e efetivo dos alunos; e conduzir discussões regulares em grupo e encorajar tomada de decisões em grupo. Para a implementação do SAAP, os professores apoiam a constituição de um grupo de pais, que serão encarregues de organizar atividades, quer na escola, quer em casa. No fim do ano há numa cerimónia durante a qual os pais recebem um certificado de participação. Os resultados iniciais do Programa SAAP, aplicado sobretudo na região asiática, demonstraram maior realização cognitiva e efetiva dos alunos, melhorias nas relações entre professores e pais, uma elevada coerência entre o que é ensinado em casa e na escola, minimizando o "choque cultural" de novos alunos.

**Quadro 1: Escada de participação**

Colaboradores Potenciais	Diagnóstico de condições e necessidades	Estabelecer metas, políticas e programas	Estabelecer e gerir orçamentos escolares	Determinar conteúdos e conceder materiais	Processo de ensino e aprendizagem
Pais					
Associações de pais e professores ( <i>Pta</i> )					
Organizações Comunitárias					
ONGs/ setor Privado					

Shaeffer (1994)

### 3.2.2. Tipologia de Stöer & Cortesão

Para melhor compreender como é que os pais podem colaborar na vida da escola dos seus filhos, Stephen Stöer e Luíza Cortesão (1999), referenciando-se em contextos reais de escolas do 1ºciclo, desenvolveram a caracterização dos níveis de envolvimento, a partir de quatro categorias de análise: 1) proximidade ou distância à cultura e linguagem da escola; 2) disponibilidade e frequência nos contactos com a escola; 3) maior ou menor disponibilidade para colaborar com a escola e; 4) importância atribuída à vida escolar. Descrevem os pais, ora como indiferentes ou hostis, ora abordáveis (sem, no entanto os qualificar), mas reconhecem duas variáveis do "pai responsável", primeiro como colaboradores e, finalmente, como parceiros. O quadro seguinte

apresenta e caracteriza os referidos níveis de envolvimento parental, aliando no mesmo esquema a nossa interpretação dos níveis iniciais, na categoria maior de “pai responsabilizável”<sup>36</sup>.

**Quadro 2: Níveis de envolvimento dos pais**

(Pai responsabilizável)	Pai Indiferente/ hostil	1) Está distante cultural e linguisticamente das normas escolares; 2) Tem poucos contactos, mostra-se indisponível para manter contacto; 3) Não tem presença significativa na escola ou manifesta a sua hostilidade através da sua ausência; 4) Coloca em causa a importância da escola para a vida futura das suas crianças;
	Pai Abordável	1) Está próximo das normas culturais e linguísticas da escola; 2) Tem pouco contacto com a escola, em situações pontuais ou quando são chamados pelo educador; 3) Mostra-se pouco disponível para manter contactos regulares com a escola; 4) A escola assume um papel de importância relativa;
Pai responsável	Pai Colaborador	1) É distante das normas culturais e linguísticas da escola; 2) Tem um contacto frequente com a escola, mas a relação é estabelecida no âmbito da ação pedagógica na sala dos filhos; 3) Mostra-se disponível para participar nas atividades da escola; 4) Confere importância à escola na vida dos seus filhos;
	Pai Parceiro	1) É próximo das normas culturais e linguísticas da escola e tem maior capital cultural; 2) Tem um contacto frequente com a escola e é um pai informado, participativo e ativo. 3) Declara-se disponível para participar nas atividades da escola e é corresponsável no projeto educativo; 4) Dá importância à escola na vida dos seus filhos

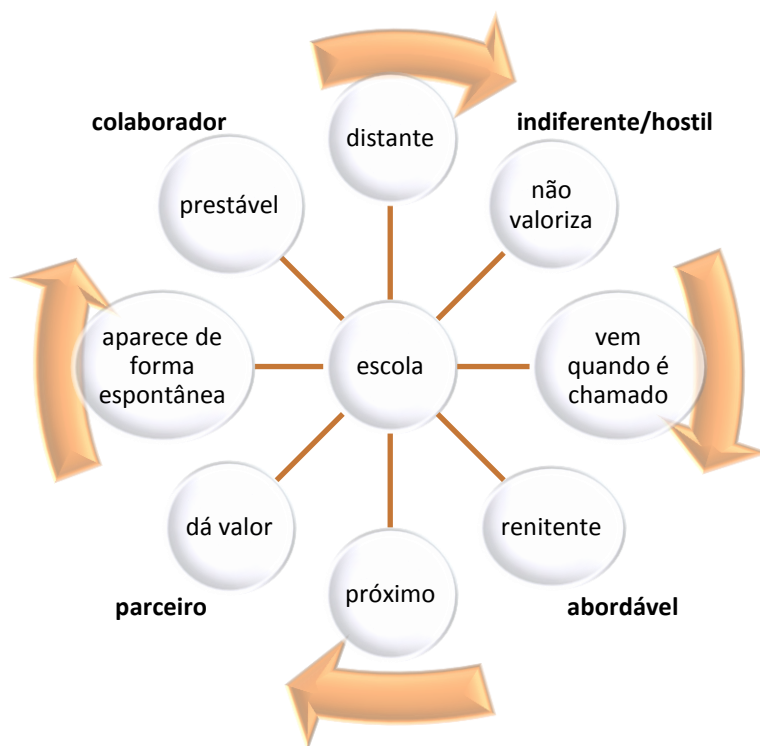
Stöer & Cortesão (1999)

Com a mesma orientação de pesquisa, a partir de abordagens posteriores ao seu estudo, a mesma equipa de investigação pode observar que as representações que, tanto a escola, como os pais, têm acerca das práticas de participação dos pais no sistema educativo, não são

<sup>36</sup> Aceção da investigadora.

coincidentes. Dada essa complexidade na organização dos dados, os parâmetros anteriormente enumerados no Quadro 2, surgem na Figura 3 colocados opostos entre si, onde são apresentados com a configuração circular de um instrumento de diagnóstico, presumidamente, mais facilitador de análise para as escolas reflectirem o seu projeto de envolvimento dos pais.

Figura 3: “Roda” dos opostos



Cortesão (1999)

### 3.2.3. Tipologia de Marques

Considerando necessário envolver os pais como parceiros de uma equipa educativa, Ramiro Marques transporta para realidade portuguesa dois conceitos, quando problematiza a colaboração da escola com as famílias: os “pais difíceis de alcançar” e a “escola difícil de alcançar”<sup>37</sup> (Marques, 2001: 35).

Durante muito tempo, foi hábito atribuir-se as culpas aos pais, afirmando-se que eles não vinham à escola por puro desinteresse. Os pais entregavam os filhos aos educadores demitindo-se dessas

<sup>37</sup> A expressão “difíceis de alcançar” que Marques utiliza, traduzindo do inglês “hard to reach”, sofrerá uma evolução para “difíceis de envolver” (Silva, 1993).

funções. Estes pais eram chamados de difíceis de alcançar. Progressivamente, esse conceito foi substituído por outro: escolas difíceis de alcançar. Consonantemente, afirma-se que não vale a pena culpar a vítima, quer esta seja a escola ou os pais, pois os maiores prejudicados, com a ausência de colaboração, são os pais e as crianças. Somos alertados, pelo autor, para um outro problema: a organização escolar não está preparada para atrair os pais; ou melhor, conseguirá atrair alguns pais, mas afastará outros. Os motivos, recorrentemente, encontrados são: a cultura escolar não é compreendida pelos pais; muitos pais tiveram uma má experiência escolar e olham com receio e desconfiança; a instituição raramente dispõe de espaços adequados e convidativos para receber os pais; a linguagem dos educadores nem sempre é acessível; muitas vezes, os educadores chamam os pais à instituição só quando as coisas correm mal. Neste sentido, os pais considerados mais colaboradores, são aqueles que estão familiarizados com a cultura escolar, pois conhecem a linguagem dos educadores e estão mais à vontade com as práticas escolares, acabando também por se sentirem mais ambientados e aceites. Normalmente, estes pais são os que têm uma formação académica superior, os que exercem profissões liberais, e os funcionários públicos que, regra geral, dispõem de uma maior facilidade em participar nas reuniões, a qualquer hora do dia. Por outro lado, os pais que a instituição afasta são aqueles de classes sociais desfavorecidas ou os que trabalham muitas horas por dia, ou ainda aqueles que têm mais dificuldades de se deslocarem à escola (Marques, 2001). Nesta linha de pensamento, Marques conclui que, na realidade, não existem pais difíceis, mas sim escolas difíceis, considerando que estas são as que estão mais distantes dos pais com baixos níveis de escolaridade e com dificuldades económicas. Verifica-se, com frequência, que a atuação dos professores com estes pais é induzida por um mecanismo de efeito de pigmaleão<sup>38</sup>, que se reflete nas baixas expectativas da sua participação e transportada, necessariamente, para relações discriminatórias com as crianças.

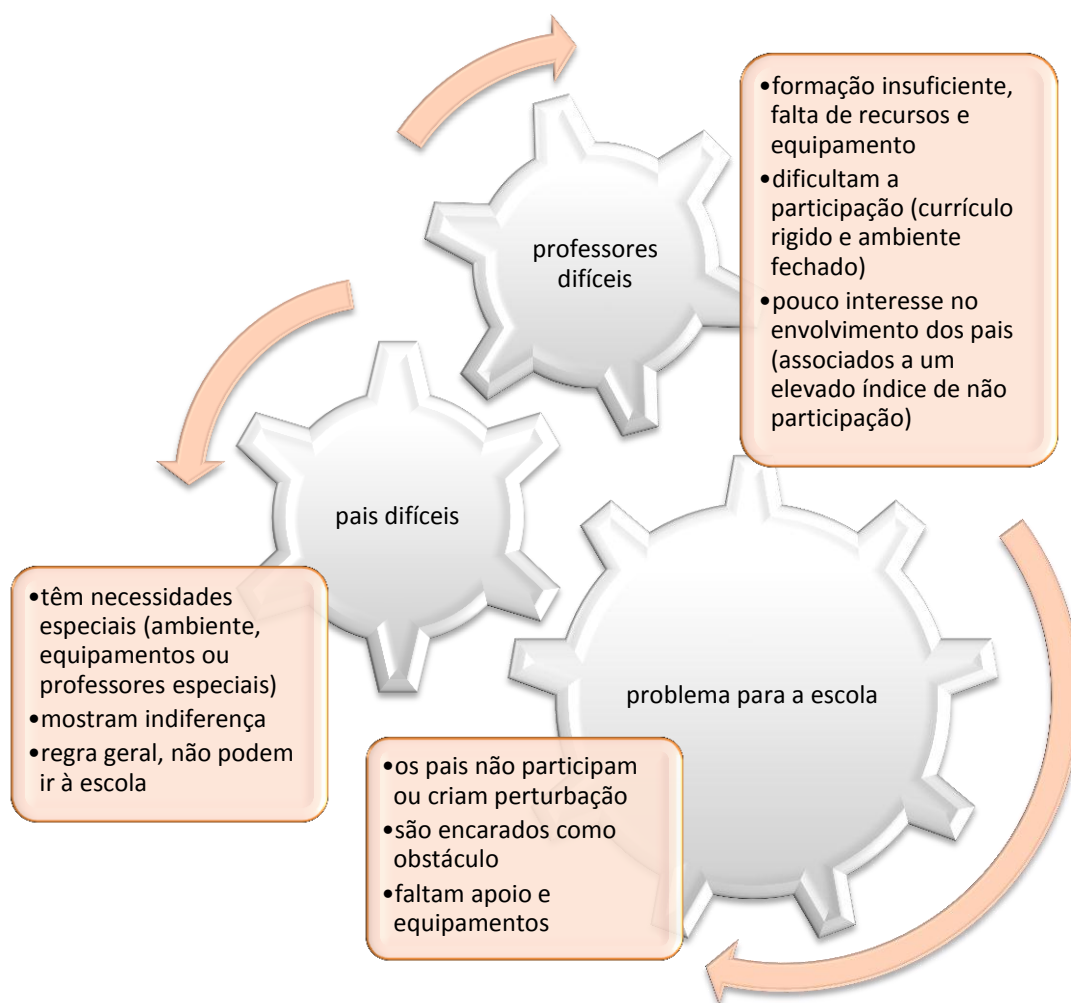
Com base na tipologia anteriormente apresentada por Marques, o esquema representado posteriormente na Figura 4 procura evidenciar essa engrenada relação de poder exercida pela escola e que os professores experimentam como reação de auto preservação ou de defesa. A sua leitura mais examinada, poderá fornecer indícios para a escola diagnosticar os mecanismos perversos que urge, com efeito, inverter. Isto é, será mais fácil quer aos pais, quer aos professores

---

<sup>38</sup> Esta designação, que se deve à personagem mítica de Pigmaleão (que pela força do desejo viu a sua estátua transformada na mulher amada), aparece associada ao desenvolvimento da personalidade por Rosenthal e Jacobson: o seu efeito explica-se quando as pessoas se comportam de acordo com as expectativas que nelas são depositadas.

reconduzir a escola para a construção social partilhada, através da clarificação dos limites das respetivas atuações vencendo, assim, a distância que ainda separa as perspetivas distanciadas que pais e professores têm acerca dos respetivos papéis na escola, que se quer mais democrática.

Figura 3: Explicitação da relação de poder<sup>39</sup>



Adaptado de Marques (2001)

<sup>39</sup> Esta síntese foi elaborada pela investigadora com base na literatura referenciada.

### 3.3. Modalidades de trabalho com pais na educação de infância<sup>40</sup>

São vários os níveis e concepções que perspetivam a participação dos pais nos contextos de educação de infância, detetados nos modelos pedagógicos previamente relatados e evidentes nos estudos testemunhados, mas que podem ser entroncadas ou sintetizados em quatro fases distintas recorrentes, explicitadas no quadro seguinte: predominantemente o papel dos pais aparece estereotipado numa escala onde são encarados, num nível mais básico, como receptores de informação e a um nível superior como cogestores do processo educativo. Em fases intermédias, surgem como potenciais recebedores de formação e também são vistos como eventuais colaboradores de projetos educacionais.

**Quadro 3: O papel dos pais na perspetiva dos educadores**

Níveis	Predominância do papel dos pais	Atividades
1º	Recetores de informação sobre o que acontece	Utilizam-se os meios de comunicação habituais: recados, trabalhos para casa, conversa e contactos nos momentos da entrega e recolha, etc.
2º	Alunos de cursos de educação parental	Ações de formação onde é desenvolvida a discussão em grupo, a observação de casos, treino de aptidões ou aconselhamento individualizado, etc.
3º	Voluntários (participantes)	Acompanhamento do programa educativo com os educadores e são altamente motivados na realização das atividades com outros pais
4º	Cogestores (envolvidos)	Participam na orientação pedagógica, na organização administrativa e na administração financeira dos centros educativos

Elaborado a partir da investigação referenciada

González Fontao (2000) descrimina três modalidades de relações entre pais e educadores, cada uma delas legitimada por um grupo diferente de objetivos, pressupostos, atitudes, comportamentos e formas de trabalho. O primeiro passo para desenvolver uma visão de mudança é reconhecer que há diferentes maneiras de envolver os pais na educação dos seus filhos. Intervir significa tomar parte e não simplesmente exigir, controlar, protestar. A modalidade tutorial tem como principal objetivo diminuir o conflito entre pais e educadores

<sup>40</sup> Não se pretende, debaixo deste título, realizar uma revisão da investigação realizada, mas fazer-se um balanço de algumas perspetivas acerca do envolvimento parental nas instituições de educação de infância.

principalmente através da natural diferenciação de funções, baseia-se em três pressupostos: os pais delegam na escola a responsabilidade de educar os seus filhos; os educadores aceitam esta delegação de responsabilidades; os pais preocupam-se com os resultados escolares. A modalidade colaborativa permite o envolvimento de um grande número de pais. Trata-se de conseguir que o currículo seja mais conciso ao incorporar os pontos de vista, valores, conhecimentos das famílias representadas na escola. A lógica desta modalidade obedece: à continuidade da aprendizagem entre a casa e a escola, de modo a desenvolver coerentemente a personalidade das crianças; ao aumento da motivação, entusiasmo e maturidade das crianças, ao desenvolver as suas aprendizagens com harmonia; à disposição de mais recursos (humanos e materiais) que permitam levar a cabo o trabalho educativo com maior eficácia. A modalidade coparticipativa dá ênfase à comunicação bidirecional, à força e apoio dos pais e à resolução de problemas, conjuntamente com os educadores. Baseia-se em dois pressupostos importantes: o primeiro requer a reflexão sobre a própria atividade escolar, pois trata-se de descobrir novos papéis, práticas, relações e atitudes que permitam uma melhoria da realidade escolar; o derradeiro exige a colaboração entre pais e educadores, pois nenhum destes grupos deve trabalhar isoladamente (Fontao, 2000: 174-184). Analogamente, McAllister (1993) postula quatro elementos importantes para a interação entre a família e a escola: criar uma comunicação bidirecional; melhorar a aprendizagem tanto na escola como em casa; proporcionar apoio mútuo (os educadores auxiliam os pais oferecendo-lhes programas educativos que respondem aos seus interesses e necessidades); e, por fim, tomar decisões conjuntas (os pais e os educadores trabalham juntos para melhorar a escola através da participação em conselhos e grupos de direção e planificação). O importante é, então, captar o sentido educativo da relação com as crianças, adquirir uma nova sensibilidade e um novo estilo de interação. Difícilmente podem existir pais que entendam a participação desta maneira se não cooperarem com o educador. Em consonância com a ideia anterior, Fontao (2000) afirma que a participação dos pais no planeamento educativo de um Centro de Educação foi e continua a ser considerada como um critério de qualidade, tal como uma garantia de eficácia da ação educativa aí desenvolvida. Em muitos centros educacionais, a AP constitui um dos pilares da participação ativa e organizada dos pais. A presença dos pais nas reuniões e a defesa dos representantes por eles eleitos têm, em muitos locais, uma grande importância social. Numa escola o projeto educativo estabelece o conjunto de procedimentos e orientações que tipificam a sua organização, programação e gestão e, nessa dimensão, os pais poderão participar no referido diploma (Fontao, 2000: 188).



No que concerne, especificamente, aos contextos de educação pré-escolar, segundo Katz & Chard (1997) os pais podem envolver-se inclusive a nível metodológico, no trabalho de projeto, pelo menos, de quatro formas: na primeira, os pais e as crianças podem partilhar facilmente informações sobre os projetos porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares; na segunda, os pais podem ser incentivados a perguntar aos filhos como está o projeto a progredir e quais as atividades que estão a levar a cabo; na terceira, podem ser muito úteis na recolha de informações, de gravuras, de livros e de objetos que ajudem todo o grupo na busca de conhecimentos sobre o tópico; na quarta, num estágio mais avançado do projeto, podem convidar-se os pais a comparecer e ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar. A base de uma boa relação entre a família e a escola começa com uma boa colaboração a nível da comunicação. Visto que nesta faixa etária, as crianças necessitam dos adultos para chegarem à instituição educativa, esta circunstância propicia um contacto potencialmente diário que pode ser aproveitado para trocar informações de tipo informal. Estes contactos são a base de participação dos pais, porquanto os mantêm informados dos conteúdos e das possibilidades efetivas de colaboração, e todos (e não só os seus representantes nas estruturas participativas) são encorajados a conhecer e integrar os valores e atitudes que a instituição suscita, através da atividade educativa diária (Katz & Chard, 1997).

Brickman & Taylor (1991) propõem, identicamente, passos a dar com o fim de obter uma eficaz participação dos pais: o primeiro momento é definir os objetivos: para organizar um programa de participação dos pais, o primeiro passo deverá consistir em estabelecer os objetivos à luz das necessidades dos educadores e das famílias, para os quais será definido, pelo menos, um objetivo mais específico relativamente à participação dos pais; O segundo passo é organizar as atividades: nesta fase, organizam-se duas ou três atividades para cada um dos objetivos fixados anteriormente. Qualquer que seja a estratégia adotada, será necessário escolher atividades que se ajustem às situações das crianças e respetivas famílias; O momento seguinte serve para se fazer o balanço: ao fim de alguns meses, recomenda-se que sejam passadas em revista as atividades de participação dos pais e avaliados os resultados; E reserva-se o momento final para ajustar, pois, à medida que o tempo passa, vai sendo necessário reavaliar e ajustar as atividades que se destinam a obter e estimular a maior participação dos pais no contexto formal de educação.

### 3.4. Educação parental: competências educativas da família

Dada a constatação de que a qualidade das relações parentais tem um importante papel, designadamente na adaptação e aceitação da criança em contexto educativo, justifica-se, então, um particular cuidado em estabelecer um bom relacionamento com os seus familiares, no sentido de permitir à criança, quando enfrentar o jardim de infância, seguir uma trajetória mais positiva. Por exemplo, Doe (2008) sugere aos pais que colaborem com o educador de modo efetivo, propondo uma espécie de decálogo<sup>41</sup> de medidas simples para a cooperação com os educadores: tal como exposto no esquema posterior (Quadro 4) bastaria que abraçassem, diariamente, dez mandamentos rudimentares, facilmente convertidos em comportamentos e atitudes facilitadores do desenvolvimento e da ação educativa, logo, do trabalho dos profissionais de educação:

**Quadro 4: Decálogo da família**

#### **10 Dicas para os pais ajudarem os educadores diariamente**

- na escola, transmitir auto-confiança, despedindo-se da criança com um gesto carinhoso
- em casa, rotinar um conversa sobre como correu o dia
- garantir à criança uma dieta equilibrada
- assegurar que ela tem onde ficar se adoecer
- em casa, preparar um local ou um tempo calmos para actividades que exijam atenção ou concentração
- mostrar a sua própria curiosidade, respeitando as sua perguntas e os seus esforços
- incentivar a leitura e o contacto com livros (em casa ou na biblioteca) nos períodos calmos
- ser um aliado do professor (não manter conversas sobre a criança e evitar criticá-lo, na sua presença)
- organizar as actividades dárias com a criança (material, mochilas, actividades)
- declarar-lhe que é importante (saber-se amada, torna-a mais amável para os outros)

Adaptado de Doe (2008)

Com a mesma orientação, estratégias de intervenção e formação parental ou familiar parecem ter identicamente sentido, sendo que o principal destaque é concedido à sensibilização (da sociedade em geral, mas dos pais em particular) para o valor social do seu papel na educação dos

---

<sup>41</sup> Síntese elaborada e traduzida pela investigadora a partir da informação *Ten Things Teachers Want You to Know* disponível em <http://www.veanea.org/parents/ten-things.html>.

filhos, para uma maior compreensão do processo de desenvolvimento infantil e para a diminuição do stress, mais frequente no período da separação. A educação parental associada a uma consciencialização progressiva tem em vista o próprio equilíbrio pessoal e familiar e, consequentemente, a estabilidade emocional das crianças, o que contribuiria, substancialmente, para a melhoria das relações dentro da família.

No tocante à qualidade dos contextos oferecidos à criança, Gabriela Portugal, interpretando a teoria de Bronfenbrenner (1979,1996) reforça que "o desenvolvimento e bem-estar da criança, nos planos intelectual, social e emocional, requer a participação regular e contínua da criança, em atividades recíprocas, progressivamente mais complexas, com uma ou mais pessoas com quem a criança desenvolva uma forte ligação afetiva responsiva, irracional (desempenhando, por conseguinte, um importante papel no bem-estar e desenvolvimento da criança), de preferência ao longo de toda a sua vida" (Portugal, 1998: 258). Na avaliação dos efeitos que a frequência em centros educativos tem no desenvolvimento da criança, a complexa ecologia do desenvolvimento humano deve ser ponderada tendo em atenção, muito particularmente, tanto as características familiares, como os contextos de acolhimento das crianças<sup>42</sup>. Se a qualidade dos contextos familiares, ou da escola, tem múltiplas influências, podendo a acumulação de tensões económicas, sociais e psicológicas afetar a qualidade dos cuidados a oferecer à criança, também é verdade que pontos de vulnerabilidade, limitados, podem ser compensados por outros apoios. Assim, parece que o ideal será desenvolver uma melhor compreensão do equilíbrio entre

---

<sup>42</sup> Características familiares, da criança e do contexto em que a relação se desenvolve influenciam diferentes atitudes e estilos educativos. Assim, o comportamento parental é influenciado pelas contribuições únicas de cada um, evidenciadas nas características de personalidade, capacidades, nível de maturidade, valores e crenças educativas. Da compreensão do contributo de cada adulto para a situação educativa, decorre a necessidade de considerar as histórias de vida de cada um. No decurso das suas vidas, os pais desenvolvem determinados estilos interativos, maneiras de lidar com situações mais ou menos difíceis, estilos de resolução de problemas que os influenciarão no desempenho das suas funções parentais. Naturalmente, também as características do contexto, tanto imediato como mais remoto, influenciam as características e comportamentos parentais. Por exemplo, características do contexto imediato, como a qualidade da relação conjugal, podem influenciar o bem-estar psicológico dos pais e afetar os seus comportamentos relativamente às crianças. Membros das redes sociais parentais podem fornecer apoio emocional aos pais e informação útil para o desempenho das responsabilidades educativas ou, pelo contrário, podem constituir fontes de tensão para os pais. Características do contexto mais vasto, como o ambiente socioeconómico, influenciam o grau de tensão experienciadas pelos pais e consequentemente o modo como os pais se relacionam com os filhos. As características familiares, que parecem proteger mais a criança, dizem respeito a uma boa relação com, pelo menos, uma figura parental. Crianças com uma boa relação com pelo menos uma figura adulta têm menos possibilidade de desenvolver perturbações que outras crianças, em ambientes familiares semelhantes, mas cujas relações com adultos são muito pobres. A família mais extensa também parece fundamental no fornecimento de apoio, em circunstância de instabilidade. Assim, mesmo nas piores circunstâncias familiares, alguns fatores podem equilibrar as influências de um mau processo adaptativo e, como tal, perturbadoras. Os fatores protetores externos ao lar incluem centros de acolhimento da criança, nomeadamente, a creche ou o jardim de infância de boa qualidade. Bronfenbrenner (1979, 1996); Portugal (1992 e 1998).

fatores de risco e fatores protetores. A elaboração e manutenção de esquemas de interação progressivamente mais complexos e a ligação afetiva entre os responsáveis pela educação da criança e a própria criança dependem, em grande medida, da disponibilidade e envolvimento de terceiras pessoas que encorajam, estimulam, dão estatuto e expressam a sua admiração e afeto à pessoa que se ocupa da criança e com quem realiza atividades conjuntas.

O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta, significativamente, tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos. Os trabalhos de investigação nesta área sugerem várias conclusões acerca da influência dos pais: os seus conhecimentos relativamente ao desenvolvimento das crianças permitem-lhes apoiar o filho ao adaptar o ambiente educativo (atividades, materiais, expectativas) ao seu nível de desenvolvimento a cada momento; a perceção dos pais acerca dos fatores que afetam o desenvolvimento das crianças e as suas convicções acerca da sua própria influência nos filhos, podem ser ainda mais influentes do que o seu conhecimento acerca do desenvolvimento do filho; as práticas de educação são influenciadas pelo estilo de atuação dos pais, pelo temperamento da criança, pelas variáveis demográficas e pela cultura e etnia familiares. Os pais recebem um apoio importante para o desempenho da sua função parental, através de redes sociais de assistência e redes familiares informais, que lhes dão, simultaneamente, apoio emocional geral e assistência específica na educação dos filhos. Os programas implementados com base na comunidade para educação dos pais e apoio social, em especial os dirigidos às mães adolescentes, são eficazes na diminuição de comportamentos negativos por parte dos pais e no aumento das interações apropriadas entre pais e filhos, o que conduz a um aumento da competência e das oportunidades educacionais das crianças. Os programas que pretendem dar formação aos pais podem conduzir a um aumento das competências social e cognitiva da criança e a interações entre pais e filhos mais positivas. Os programas de apoio à família, alicerçados na escola, têm-se mostrado eficazes no aumento da assiduidade e desempenho dos alunos e na mudança, em sentido positivo das atitudes dos pais e dos filhos em relação instituição educativa.

Diversas investigações efetuadas em diferentes níveis de ensino e com diferentes perspetivas de análise, têm apontado para benefícios quer a nível da aprendizagem das crianças, quer a nível do trabalho dos profissionais de educação, quer ainda, a nível das famílias (APEI, 2001). Referenciamos aqui, com especial interesse axiomático para a presente pesquisa, um estudo de

Luísa Homem (2002)<sup>43</sup>. Concluiu que a confiança na instituição e no seu pessoal são o alicerce por primazia para a construção da participação dos pais; que a superficialidade das relações entre pais e os profissionais, a marginalização dos primeiros, bem como a busca empenhada de apoios por parte dos segundos e, ainda, a desvalorização dos pais como parceiros educativos, são aspetos que abrem caminho a uma intervenção parental reservada e convergente. A forma como os pais participam está assim diretamente ligada ao entendimento das perspetivas do pessoal da instituição quanto a essa participação, pelo que os pais vão atualizando uma participação consensual, individual e menor, na medida em que instrumentaliza o carácter informal da sua participação. Visando a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais, considerou, por fim, ser necessário que os educadores de infância encontrem, nas relações com os pais, um equilíbrio, entre o formal e o informal, diversifiquem e intencionalizem as estratégias de participação dos pais, se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, para aceitação da divergência e, assim, para a parceria e para a experiência da cidadania (Homem, 2002: 269).

Uma revisão atenta da teoria produzida, acerca da abordagem à ecologia do desenvolvimento (da criança), nota que este sofre múltiplas interferências, que advêm tanto do seio da própria família, como do meio envolvente capazes de condicionar a atuação dos adultos e os estilos parentais

#### **4. PANORAMA DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL PARA O TRABALHO COM AS FAMÍLIAS**

Tal como previamente demonstrado, a necessidade da colaboração entre pais e educadores é um facto incontornável. No entanto, verifica-se que um grande número de pais continua afastado do contexto educativo dos seus filhos. Qual é responsabilidade dessa ocorrência que é imputada aos educadores, ou sentida como um problema seu? Ou, pelo contrário, este afastamento deve-se ao desinteresse por parte dos pais? A resposta às questões formuladas contribuirá para a compreensão do impacto da diversidade cultural existente e da sua real influência, quer a nível da

---

<sup>43</sup> O seu principal objetivo foi investigar o processo de construção e a atualização da participação dos pais num estabelecimento de educação pré-escolar integrado numa Instituição Privada de Solidariedade Social, pretendendo conhecer, nomeadamente, como e em quê se atualizava essa participação, as orientações, os sentidos e as estratégias dos vários intervenientes, bem como os fatores de natureza organizacional que a facilitavam ou inibiam.

perceção que pais e educadores fazem do envolvimento, quer a nível das respetivas práticas sociais.

#### **4.1. A formação académica (inicial e contínua): competências pedagógicas dos educadores**

Na generalidade, os especialistas com responsabilidade pela formação de educadores de infância concordam que a qualidade dos contextos educativos, apesar de ser um conceito extremamente complexo, é determinante para a existência de bons profissionais especializados (Cró, 1998; Simões, 1995). Surge, assim, a necessidade de enquadrar a formação dos educadores na problemática complexa que é o desenvolvimento do ser humano adulto, compreender a especificidade do seu conhecimento, a forma como este evolui ao longo da carreira e circunscrever o seu pensamento aos conceitos de qualidade dos sistemas educativos. Nesse sentido, não será fácil teorizar em termos científicos, na área da psicologia educacional, sem levar em conta as representações (mentais) formuladas pelos professores. A conceção das teorias subjetivas do professor parte, assim, do pressuposto que os professores são peritos num determinado campo de intervenção, relativamente ao qual adquiriram um corpo de conhecimentos e modos de procedimento específicos (Simões, 1995). Apoiando-se nos diversos estudos, que entendendo o docente como alguém investido de uma função profissional, consideram que existe evolução nas suas conceções, denunciadora de alguma disparidade nas formas de entender a realidade educativa ao longo da carreira, Simões (1995) verifica que o professor, ao longo dos ciclos de vida, depende de aspetos contextuais que são indissociáveis da sua condição humana, mas também dos fatores com que se relaciona o seu trabalho e interpenetram a sua rede de relações (transições de vida, contextos pessoais, sociais, institucionais e características individuais). As perspetivas pessoais em termos de papel profissional desempenhado não são independentes de fatores históricos e existem, consequentemente, certas particularidades consoante os graus e grupos de ensino. Subsistem, no entanto, preocupações que são comuns a todos os docentes, ao longo das suas carreiras. Designadamente, a perspetiva sobre a profissão, as práticas educativas, o sistema educativo e a sociedade em que se inserem, são vertentes pouco alteráveis no exercício do seu papel profissional. Aos diversos estádios, ou etapas da carreira dos professores, correspondem as escolhas mais significativas de um determinado período da carreira, que funcionam como pontos aglutinadores e mobilizam as energias do educador num determinado sentido, não significando automaticamente, que todos os outros problemas, interrogações ou mesmo inquietações anteriores estejam omissos ou ultrapassados (Simões, 1995).

Coincide um certo paralelismo entre a identificação de estádios dos educadores de infância e a delineação de etapas na carreira encontrada por outros autores noutros graus de ensino, nomeadamente no professor do ensino secundário por Huberman *et al.* (1993) e nos professores do 1º ciclo por Gonçalves (2000). Um estudo de referência sobre a problemática do educador de infância, enquanto ser investido de uma função profissional, é desenvolvido por Lilian Katz, desde a década de 70. A referida autora delineou uma sequência de estádios que caracterizam o desenvolvimento do educador de infância, com durações temporais diferentes de indivíduo para indivíduo, mas que mantêm uma certa regularidade relativamente à sequência. De acordo com investigação mais aprofundada, o educador evolui percorrendo as seguintes transmutações: o *nível da sobrevivência*, que corresponde ao início da carreira, aproximadamente ao primeiro ano. O educador preocupa-se em levar as tarefas educativas a bom termo, duvida da sua formação e da sua capacidade. Sente-se inseguro em relação à estima das crianças, ao reconhecimento dos colegas e das autoridades. Está assoberbado pela tarefa de controlar o grupo de crianças e confrontam-se as expectativas formuladas e a realidade. Enfim, é uma fase em que o educador duvida se será capaz de se aguentar na profissão; o *nível da consolidação*, que corresponde aproximadamente ao período que decorre entre o primeiro e terceiro ou quartos anos de carreira. O educador apaziguado com o facto de ter conseguido sobreviver, volta-se agora para a situação educativa em si, ou seja, os métodos, técnicas, estratégias educativas. Já está mais seguro em relação ao grupo de crianças, embora continue a olhar para as suas necessidades em função do nível etário ou das particularidades com que contactou no estádio anterior. Centra agora a sua atenção nos casos concretos a que não consegue dar resposta e busca informação junto de colegas ou outros especialistas. Aceita a hipótese da não resolução de problemas ser devida a outras causas que não necessariamente a sua incapacidade por falta de preparação, ou incompetência; o *nível da renovação*, que começa aproximadamente entre o terceiro e o quarto ano de carreira. A criança passa a ser o foco das atenções. O educador fica atento à sua realidade como sujeito individual com necessidades emocionais, sociais e educativas específicas. O seu papel profissional até agora tão esforçado, para o qual foi necessário encontrar rotinas para conseguir segurança, começa a tomar-se demasiado simples e rotineiro. O educador fica aberto a inovações e ideias diferentes. É, portanto, um período bastante propício à colaboração com outros colegas pela necessidade de troca de experiências com vista à inovação da prática pedagógica; e, por último, o *nível da maturidade*, que surge normalmente depois do terceiro ou quintos anos de carreira. O educador passa a ser capaz de colocar questões que transcendem o dia a dia com as crianças. Em relação a si questiona-se sobre as razões profundas da sua opção

vocacional, em relação à educação de infância questiona-se sobre as implicações dos objetivos educacionais que perfilha e sobre as repercussões do que faz e do seu papel, refletindo sobre a relação da educação com a sociedade (Katz, 1995).

#### 4.2. Transposições entre teoria e prática

A articulação do trabalho desenvolvido no jardim de infância, com o propósito de criação de parcerias com as famílias é já parte integrante do discurso legislativo<sup>44</sup>. É nesse sentido, que perspetiva a Educação Pré-escolar como sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

O Conselho Nacional de Educação, chamado a emitir pareceres sucessivos, entende especificadamente há muito (CNE, 1994) que cabe aos países encarregados de educação: participar através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar; desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos, numa perspetiva formativa; dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar e, ainda, participar em regime de voluntariado, sobre a orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e atendimento. Deste modo, observa-se o interesse que esse seja um processo conjunto, ou seja, que a família não se abstenha de intervir no percurso de ensino dos seus educandos, provocando a necessidade de uma relação baseada na cooperação e participação, uma vez que estas duas instituições têm um objetivo comum: o de educar a mesma criança.

Da maioria dos estudos que se debruçam sobre o pensamento do docente, ressalta uma ideia comum: a especificidade do seu conhecimento. Porém, os estudos sobre o seu conhecimento pedagógico, as crenças e as teorias educativas dos educadores ou professores são relativamente recentes. Clark e Lampert (1986) caracterizaram a investigação sobre as teorias do professor como a mais reduzida da bibliografia existente, à data. Uma das indefinições mais comuns, e que maiores discussões suscitam na literatura sobre o pensamento dos docentes, prende-se com a

---

<sup>44</sup> Os artigos 4º e 5º (Cap.II) da Lei 5/97 de 10 de fevereiro definem o papel participativo das famílias, assim como o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. O Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho consagra o direito da participação das famílias na elaboração dos projetos educativos.



distinção entre conhecimento e crença<sup>45</sup>, uma vez que estes dois conceitos se refletem diferentemente na prática pedagógica. A investigação de referência sobre esta temática tem sido desenvolvida com diferentes propósitos e objetivos, embora exista um grupo diversificado de estudos que partilham a suposição de que o conhecimento do professor precede ou guia a prática do professor na sala de aula. Grossman (1990) investigou as crenças dos professores do ensino secundário em formação inicial e concluiu que as crenças desses professores sobre ensino e aprendizagem estão relacionadas com a forma como eles conceptualizam o processo de ensino, como aprendem a partir das suas experiências e como se conduzem a si próprios na sala de aula. Concluiu, nomeadamente, que as crenças dos professores estagiários sobre os conteúdos influenciam o que escolhem ensinar e como ensinar, confirmando a hipótese de grande relação entre as crenças e práticas de ensino.

Ao nível pré-escolar, um dos primeiros ensaios conhecidos sobre as crenças dos educadores e as suas práticas é o de King, realizado ainda nos anos 70, no qual a autora encontrou evidências de uma forte relação entre crenças sobre as crianças e o processo de aprendizagem e a realidade vivida na sala de aula. Na década seguinte, outro estudo que relaciona as crenças dos educadores com as suas decisões tomadas em contexto de sala é o de Spodek sobre as teorias implícitas dos educadores. Decidido a verificar se existia um conjunto de teorias implícitas suportadas genericamente por educadores de infância, o autor conclui, com a sua investigação, que as decisões do educador na sala radicam, essencialmente, no conhecimento prático pessoal, ao invés de assentarem no conhecimento técnico que têm dos processos do desenvolvimento e da aprendizagem (Spodek, 1996). É, talvez, conveniente explicar que as teorias implícitas têm a sua origem na teoria dos constructos pessoais de Kelly (*cit* Simões, 1995). Estas são teorias pessoais que simultaneamente se aproximam e afastam das teorias científicas. De entre as suas características, destaca-se a individualidade, o que faz com que os indivíduos construam teorias distintas a partir de uma mesma formação, embora exista um certo consenso entre as várias interpretações atribuídas à mesma informação, na medida em que essa compreensão segue

---

<sup>45</sup> De acordo com Bennett *et al.* (1997), vocábulos como conhecimento, crenças, teorias, princípios e representações, são igualmente empregues para caracterizar aspetos do pensamento do professor. No entanto, constataram também que se usam termos diferentes para, no final, significar o mesmo.

padrões gerais de interação interpessoal, pessoal e cultural, sendo as teorias implícitas unívocas com as instâncias individuais de crenças e conhecimento<sup>46</sup>.

Donald Schön, um dos autores que mais marcaram a investigação sobre o conhecimento dos professores, fez uma contribuição notável para a nossa compreensão da teoria e da prática da aprendizagem. A sua preocupação com o desenvolvimento da prática reflexiva e de sistemas de aprendizagem nas organizações e comunidades, redundou num pensamento inovador em torno de conceitos como *the learning society*, *double-loop learning* e *reflection-in-action* (Schön, 1990) que se tornaram parte da linguagem corrente em educação. Critica o paradigma cujo fundamento principal é que a prática pedagógica é ciência aplicada a problemas concretos em determinado contexto, propondo, em substituição, uma epistemologia da prática. Esta epistemologia envolve elementos complexos que não compreendem unicamente o conhecimento na ação, mas implica a reflexão na ação e sobre a ação (Alarcão, 1996). Geralmente os professores descrevem a sua teoria de ação, mas não à que recorrem em situação, não tendo sequer consciência do desfasamento entre elas. As teorias que se põem em ação são fruto do conhecimento tácito e dos valores, assim como processos e técnicas em cujo valor pragmático se acredita (Alarcão, 1996:33).

Um dos enquadramentos possíveis dos estudos sobre o pensamento dos professores parte, justamente, das suas representações para compreender as suas opções e práticas pedagógicas. O conceito de representação, para além de um certo consenso em torno da sua ligação com o social, pode evidenciar igualmente um papel remodelador face ao que vem do exterior, através da reorganização da informação operada a partir de estruturas internas em que influem múltiplas dimensões, designadamente, cognitivas, afetivas, simbólicas e ideológicas (Santiago, 1996). A utilidade destes estudos é justificada pela influência que as representações exercem nas interações e nas opções pedagógicas dos profissionais. De acordo com esta conceção, na sua atividade profissional, as pessoas agem mediante um sistema interno de crenças e de valores que se consubstanciam numa teoria pessoal, relativamente estável, embora suscetível de mudança e de evolução. Segundo Combs (*cit.* Simões, 1995), as conceções e valores orientam igualmente os

---

<sup>46</sup> Bennett *et al.* (1997) acrescentam à relação entre crenças e teorias implícitas com a prática uma outra ideia: que o conhecimento formado por crenças e teorias implícitas é situado e contextualizado. De uma forma resumida, os contextos são um elemento-chave na aprendizagem e atuam de variadíssimas formas quer para permitir, quer para constranger a concretização prática das teorias do professor, levantando-se a hipótese de que a relação entre crenças e práticas não seja afinal tão linear.

objetivos a que o educador se propõe, os métodos pelos quais opta e os parâmetros de avaliação do êxito e do fracasso da sua ação. A título de exemplo, Grácio (1998), num estudo sobre a representação de criança, conclui que a conceção que os educadores e professores do 1º ciclo têm de criança assenta em características que se opõem umas às outras, de onde ressaltam a bondade natural da criança, os seus traços psicológicos específicos e as suas necessidades devido a uma personalidade incompleta, e ainda a conceção de um sujeito quase incompetente, que o adulto irá desenvolver.

Outros tipos de estudos são os que situam os profissionais relativamente a modelos de educação de infância ou às suas bases teóricas do domínio da psicologia da educação. No primeiro caso, serve de referência para esta investigação a conceção de Spodek & Brown (1998), para quem o processo de construção de crenças (teorias implícitas) dos educadores é algo que se inicia na formação inicial e que continua a desenvolver-se ao longo da sua carreira. O autor lançou, ali, a hipótese de que estas crenças sejam desenvolvidas pelo educador durante a formação inicial a partir de informações teóricas recebidas, da crivagem feita pelo seu sistema de valores e da experiência ao longo da sua prática profissional. No que concerne às implicações da preferência por uma determinada teoria psicológica pelos educadores em detrimento de outras, poderá ligar-se estreitamente com a forma como se concebe o currículo no jardim de infância. O lugar da família (bem como a forma de organizar e providenciar a sua participação no jardim de infância) estará condicionado pelo papel que cada teoria lhe atribui no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. "Os professores [educadores] tendem na prática a não serem consistentes com uma teoria. Influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar que os levam a divergir do posicionamento teórico de qualquer modelo curricular" (Spodek & Brown, 1998: 43)<sup>47</sup>.

Nos últimos trinta anos, têm vindo a ser desenvolvidos outro tipo de estudos que procura compreender as práticas pedagógicas dos professores a partir das suas narrativas<sup>48</sup>. Estes estudos conhecidos como biografias, histórias de vida, ou simples narrativas, embora tendo

---

<sup>47</sup> Bairrão & Vasconcelos (1997) afirmam que os educadores de infância portugueses seguem modelos curriculares indiferenciados, o que vem corroborar outros estudos noutros países.

<sup>48</sup> Para António Nóvoa, a razão desta tendência em investigação assenta no descontentamento em relação aos outros tipos de abordagens que foram extenuando os professores. De acordo com o autor terá havido uma evolução na investigação pedagógica que passou por uma primeira fase, em que se procuraram as características do bom professor, por uma segunda, em que se procurou encontrar o melhor método de ensino, e por uma terceira, em que se considerou fundamental analisar o ensino em contexto (a análise entre processo e produto). O que não encerra qualquer contradição, uma vez que os modelos curriculares agrupam famílias de teorias e considera-se que todas estas abordagens partem do pressuposto que é possível estudar o ensino para além dos professores (Nóvoa, 1995).

subjacentes preocupações distintas, têm em comum a opção de estudar os professores a partir dos seus próprios discursos, numa tentativa de produzir um conhecimento mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores (Nóvoa, 1995). No entanto, têm sido feitas muitas críticas do ponto de vista epistemológico aos estudos baseados no uso de narrativas como metodologia de investigação do conhecimento dos professores. Reações essas que não se desviam muito das críticas feitas a outro tipo de metodologias de cariz qualitativo, uma vez que são a subjectividade, e a dificuldade em estabelecer critérios de cientificidade, a sua fundamentação. Não obstante, um dos estudos mais relevantes realizados com educadores de infância, utilizando a narrativa enquanto metodologia de investigação, a par da observação, é o de Teresa Vasconcelos (1997a) sobre a prática educativa de uma educadora de infância. Neste trabalho, a investigadora retira como principal conclusão que a prática educativa daquela educadora é uma construção pessoal, onde se descobre uma grande influência do papel da formação inicial e contínua, mas onde se cruzam outras influências igualmente importantes de ordem pessoal e profissional<sup>49</sup>.

#### **4.3. Competências pedagógicas para trabalhar com as famílias: a atitude educativa**

Na perspetiva de Fontao (2000), à margem das estruturas oficiais de participação, o tema da colaboração dos pais dentro de uma instituição é, fundamentalmente, uma questão da equipa de docentes. É preciso que os educadores esclareçam os pais sobre a complementaridade e diferenciação dos respetivos papéis de modo a evitar mal-entendidos. Será este um bom ponto de partida para o estabelecimento de relações de colaboração entre pais e educadores (Fontao, (2000: 167-189).

Atente-se, como exemplo ao contributo dado por Hohmann e Weikart (1997), que sugerem estratégias pertinentes para o educador se tornar mais empático, no sentido de facilitar às crianças o processo de transição entre a casa e escola, em três passos. São eles: Criar relações

---

<sup>49</sup> No discurso da autora, " [A] prática educativa de Ana é a sua criação pessoal, é a criação de uma vida de multiplicidade das suas dimensões privada e profissional. Muitos são os fios condutores, as influências e os acontecimentos nesta criação pessoal (...) as suas experiências de infância, a sua formação profissional, a importância que para ela tem tido o Movimento da Escola Moderna. (...) A prática educativa de Ana é a narrativa em ação" (Vasconcelos, 1997a: 244). Uma outra investigação valiosa, efetuada com educadores de infância e que utiliza a mesma metodologia de investigação, é o estudo de Moita (1995). Uma das principais conclusões deste ensaio corrobora como o de Vasconcelos, ao afirmar que a identidade pessoal e a identidade profissional se constroem em interação. Os educadores do estudo fazem referência às marcas das suas experiências pessoais vividas na infância (e que influenciam as relações atuais), assim como aos valores da cultura, quer familiar, quer religiosa.

positivas consigo mesmo e com os outros: conhecer-se, conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respetivas famílias prepara o caminho para criação de relações positivas. Ainda que seja mais fácil manter estas relações com pessoas que possuam visões e experiências mais próximas da nossa cultura, é essencial que os adultos dos contextos de educação pré-escolar se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias; consideram igualmente importante antecipar o que há de melhor em cada criança: visto que as crianças são influenciadas pelas expectativas dos adultos, é responsabilidade do educador antecipar o melhor para cada uma das crianças que está ao seu cuidado; por fim, é essencial, na sua ótica, criar um clima apoiante ao envolvimento família: as características familiares, da criança e do contexto em que a relação se desenvolve influenciam diferentes atitudes e estilos educativos. Na compreensão do contributo de cada adulto para a situação educativa torna-se necessário considerar as histórias de vida de cada um. No decurso das suas vidas, os pais desenvolvem determinados estilos interativos, maneiras de lidar com situações mais ou menos difíceis, estilos de resolução de problemas que os influenciarão no desempenho das suas funções parentais.

#### **4.4. Estratégias de envolvimento parental na educação de infância**

Segundo Fontao (2000), uma boa relação entre a família e a escola apoia-se numa boa colaboração a nível da comunicação e informação. Esta troca de informação pode desenvolver-se através de estratégias muito elementares: nos encontros diários, fundamentais para compreender o estado de espírito ou comportamentos pontuais da criança, nas reuniões onde é concedida informação para todos os pais ou na elaboração de registos individuais sobre a evolução das crianças. Mas a ação educativa exercida numa instituição não deve reduzir-se somente às crianças. Deve também aproveitar o conhecimento e vivências dos pais, por exemplo, trazendo para o presente todas as tradições educativas que estavam um pouco esquecidas e que podem ser recuperadas e transformadas em verdadeiras fontes de conhecimento. O educador poderá também promover pequenas reuniões entre os pais, em que os adultos possam discutir temas pedagógicos, na área da psicologia e temas sociais variados, aprendendo, desta forma, uns com os outros (Fontao, 2000: 171-174).

Em síntese, o educador deve ter presente que não existem fórmulas ou receitas exclusivas, mas diferentes maneiras de envolver os pais na educação dos seus filhos. Antes de iniciar um trabalho de cooperação entre pais e educadores, será, sempre necessário conhecer como cada grupo percebe o outro, as realidades sociais e pessoais que existem, além do contexto onde estão



inseridos. Por seu turno, os pais parecem entender cada vez mais que intervir não significa somente exigir, controlar e protestar, mas sim tomar parte nas decisões, nas responsabilidades e, ao mesmo tempo, ajudar e colaborar nas atividades desenvolvidas, quer apoiando, quer disponibilizando meios ou material.

Convergindo vários dos autores que se têm debruçado sobre formas de envolver os pais no processo educativo (Hohmann e Weikart, 1997; Fontao, 2000), salientam-se, de forma esquemática, no Quadro 5, algumas das estratégias mais referenciadas e significativas que a revisão teórica produziu. Em paralelo, no mesmo Quadro 5, são resumidas e exemplificadas atividades para o educador desenvolver em contexto educativo e, assim, consubstanciar o envolvimento e a participação dos pais:

**Quadro 5: Síntese de estratégias de envolvimento dos pais**

AÇÃO	ATUAÇÃO DO EDUCADOR
Cuidado no período de integração	Permitir a presença dos pais na sala durante um certo período até que a criança se ambiente
Organização de oficinas pedagógicas entre pais e filhos e entre pais e pais	Exemplos de trabalhos que os pais desenvolvem com as crianças: culinária, pintura, contos, trabalho em papel, música, etc.  Exemplos de trabalhos entre pais: elaboração de material didático para as salas, colaboração na decoração e organização de festas, colaboração em atividades extra escolares e participação na realização de revistas, jornais ou outros projetos da Instituição, etc.
Formação parental através da criação de grupos de discussão e debate ou fóruns	Esclarecimentos, sensibilização e consciencialização sobre a importância de determinados assuntos e seu consequente reforço no ambiente familiar, por exemplo, na área da saúde sobre vacinação, prevenção de acidentes e primeiros socorros, alimentação, higiene, doenças transmissíveis, etc.
Fichas (trabalhos) para casa	Troca de informação de forma a prolongar o trabalho desenvolvido na instituição em casa, no domínio, por exemplo, da autonomia pessoal e social, etc.
Placards, mural de parede e registos escritos	Elaboração de um quadro informativo (e formativo) na entrada da instituição onde podem também ser registadas sugestões ou dúvidas, etc.
Cartas, correspondências, recados ou notícias	Informações regulares sobre o que a criança fez durante o dia ilustradas pela mesma, relatando experiências positivas ou os momentos mais significativos, etc.
Comunicações orais	Reuniões, conversas informais nos momentos do acolhimento e da despedida, etc.

Adaptado de Fontao (2000) e Hohmann & Weikart (1997)

#### 4.5. “Guia prático” para a parceria e o diálogo social entre educadores e pais

Uma parceria forte entre a escola, a família e a comunidade é o suporte para o sucesso do processo educativo. A colaboração regular requer tempo, paciência, interesse e esforço por parte da escola, dos educadores e, naturalmente, dos pais. A parceria necessita que cada um deles interioriza que tem obrigações importantes a cumprir, e qualquer um deles é decisivo nessa relação de cooperação, na medida em que o seu contributo é valioso e essencial para que ela funcione. A construção de parcerias não é facilmente concretizável sem o suporte de alguns recursos que apoiem eficazmente a sua instrumentalização junto dos atores educativos. Por isso, distinguimos, como exemplo, dois potenciais instrumentos auxiliares ao processo colaborativo nas escolas, elaborados a partir da problematização sobre esta temática. No plano internacional, indicamos o modelo funcional “4 versões de parceria entre a escola e a família”, sugerido por Ron Mirr (Henderson *et al*, 2007)<sup>50</sup>. Apesar da sua configuração marcadamente americana, o protótipo desenvolvido poderá, com as devidas adaptações e ajustes, redundar numa ferramenta com utilidade para todas as escolas. Por se ter afigurado de possível materialização entre nós, alongámo-nos na tradução da versão original que, pela sua dimensão, é apresentada em apêndice ao *corpus* da dissertação (Anexo 1).

No âmbito nacional, destacamos um recurso interessante publicado pelo ME e pelo Alto Comissariado para as Minorias Étnicas, que é o manual *Aprender com a Diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola* (Caldeira *et al*, 2004) de apoio às escolas na criação de contextos propiciadores de mudança. Sucintamente desenvolvido, nele é proposto a todas as escolas que adotem dinâmicas colaborativas nas parcerias a construir para a resolução de problemas: *trabalhar em colaboração* é, assim, o *referencial de desenvolvimento* (apresentado na figura 5) ou o eixo propulsor das mudanças influídas de melhoria das escolas, pela articulação dos processos *aprender a colaborar, analisar contextos, ultrapassar barreiras* e, dessa forma, *apoiar a mudança* (Caldeira *et al*, 2004:9) de modo efetivo. Este guia alerta, sobretudo, para a importância da sistematização da busca de mecanismos de cooperação externa, imprescindível ao desenvolvimento e à consolidação dos planos estratégicos das próprias escolas e, nessa medida, a noção de parceria sai, claramente, reforçada.

---

<sup>50</sup> O original pode ser encontrado na publicação *Beyond the Bake Sale - The Essential Guide to Family-School Partnerships*, da autoria de Anne T. Henderson, Karen L. Mapp, Vivian R. Johnson, e Don Davies (2007).

Figura 5: Referencial de desenvolvimento



Caldeira *et al* (2004)



## CAPÍTULO III – CONCEPTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

### 5. PROBLEMA E QUESTÕES ORIENTADORAS DA INVESTIGAÇÃO

De forma mais acentuada desde 1996, o Governo português tem apostado na expansão da rede nacional de educação pré-escolar e na melhoria da sua qualidade. O cômputo do quadro legislativo em vigor<sup>51</sup> consagra o papel estratégico do Estado, a quem cumpre a criação de uma rede nacional de educação pré-escolar, pública e privada, universalizando a oferta deste serviço educativo às populações. A educação de infância institucionalizada apresenta uma taxa crescente de frequência de cerca de 80% (ME, 2000), com uma elevada percentagem de estabelecimento privados<sup>52</sup>. Por outro lado, o Processo de Bolonha, cuja finalidade é garantir que as formações e graus atribuídos sejam equiparáveis nos países europeus que assinaram o documento, obrigou o Ministério da Educação a rever as condições de acesso à profissão de educadores de infância, nomeadamente no que respeita à configuração, organização e duração do curso. É sabido que a formação inicial é claramente decisiva e, nessa extensão, porque os educadores de infância não são produtos *standards* e acabados, a adoção de modelos de formação que assentem numa lógica sequencial tem uma importância largamente reconhecida no plano internacional, convindo, por isso, salvaguardados no referido processo de reestruturação. Ora, introduzida a variante das competências dos educadores para o trabalho com os pais, desenvolvemos, então, uma investigação combinada na subsequente trilogia: teorização, formação e práticas de envolvimento parental. A intenção ulterior de colocar em evidência, através de um estudo de caso, o papel de educadores de estabelecimentos privados de educação pré-escolar, explica-se por tratar-se de um grupo de profissionais docentes que, embora maioritário, no âmbito da rede nacional de educação pré-escolar, estranhamente não tem merecido, da parte dos ensaios académicos, a mesma atenção que os restantes atores educativos.

---

<sup>51</sup> O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho estabelece o regime jurídico de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e funcionamento.

<sup>52</sup> A rede privada integra as instituições, com e sem fins lucrativos, que realizam atividades no domínio da educação pré-escolar: Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), as Santas Casas das Misericórdias, as Mutualidades e Associações.

A partir do contributo dos dados empiricamente recolhidos, o trabalho aqui apresentado dará conta, por um lado, dos tipos de práticas promotoras da participação parental desenvolvidas por educadores em dois estabelecimentos privados de educação pré-escolar, na tentativa de identificar aí os principais condicionalismos na operacionalização do trabalho com os pais. Por outro lado, o panorama atual de transformação emergente também legitima que se tente perceber quais as principais lacunas associadas à formação<sup>53</sup> inicial e, daí, um olhar especial para a configuração formativa dos profissionais para a infância ainda vigente, na tentativa de esboçar um quadro sobre a preparação trilhada ao nível da problemática do envolvimento parental, face ao processo de reconfiguração, em marcha, do plano de estudos da correspondente licenciatura.

### **5.1. Metodologia geral de investigação**

Procurou-se, a partir de um estudo de natureza exploratória e descritiva (Yin, 1993: 5), aferir, com base na reflexão sobre as representações ou conhecimentos dos educadores, quais as potencialidades reais no âmbito da rentabilização pedagógica da participação parental na vida do centro de educação de infância, focando, por um lado, as práticas educativas dos educadores que exercem as suas funções nos estabelecimentos de ensino privado e, por outro, os futuros educadores na formação inicial. No presente capítulo, descrever-se-ão, tanto a metodologia empregada, quanto as razões dessa opção metodológica. Nesse sentido, partindo da descrição de resultados recolhidos, proceder-se-á à caracterização da amostra. Dar-se-ão os devidos esclarecimentos acerca dos instrumentos utilizados, bem como dos procedimentos seguidos para a recolha dos dados, indicando-se, para o efeito, os métodos utilizados para a análise e o respetivo tratamento da informação.

#### **5.1.1. Opções metodológicas**

A investigação em ciências de educação vem ampliando o seu foco de interesse e métodos para além dos estudos tradicionalistas<sup>54</sup> que a caracterizaram durante décadas. Existe, atualmente, uma preocupação em compreender a dinâmica do fenómeno educativo e a realidade complexa do quotidiano das escolas, o que exige abordagens de pendor mais qualitativo (Lüdke & André,

---

<sup>53</sup> Sucessivos relatórios referem haver lacunas importantes a nível da formação dos profissionais de educação para a cooperação com os pais (OCDE, 2001, 2006; ME, 2000).

<sup>54</sup> Recorrentemente de tipo *survey*, que medem e analisam as relações causais entre variáveis (Vieira, 1995)

2005). Ainda que, genericamente, consideradas opostas, as abordagens qualitativa e quantitativa sirvam complementarmente o nosso trabalho, confirmando Pardal e Correia (1995), para quem a primeira suporta a “preparação de uma observação quantitativa”, ao passo que a segunda “ameniza eventuais impressões subjectivas.” (Pardal e Correia, 1995: 19).

Assentes no interesse em aferir a importância atribuída ao envolvimento dos pais em contexto de educação pré-escolar, com o presente estudo pretendeu-se identificar como essa valoração se reflete, quer nas práticas educativas, quer nas competências, respetivamente, dos educadores que se encontram ora em serviço, ora em formação. Proclamamos, para o efeito, Bogdan & Biklen (1994), que designam por qualitativos os dados recolhidos “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”, e para quem a abordagem investigativa privilegia “ (...) essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, 16). Quer um estudo de caso (ou multicase), quer uma abordagem exploratória, segundo o paradigma construtivista, sugerem, enquanto estratégias de investigação, uma orientação que privilegia métodos de natureza mais qualitativa, apesar do recurso às técnicas de análise quantitativa. Na mesma esteira, o estudo de caso é destacado por Léssard-Hébert *et al.* (1994) como a metodologia condizente com as afirmações seguintes: “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado.” (idem: 169). O presente trabalho posiciona-se, assim, numa metodologia de cariz qualitativo, recorrendo-se a uma análise compreensiva e qualitativa tanto dos contextos da interação dos educadores em serviço, como da significação que é atribuída pelos futuros educadores ao envolvimento parental.

Como Yin (1993: 8-15) salienta, a pesquisa que tem como objeto de estudo os fenómenos na sua forma natural deve servir-se de fontes tão variadas que lhe possibilitem interpretar, compreender, descrever, explicar e conferir significado aos fenómenos, para, assim, apreender a totalidade dos mesmos. Nessa medida, a recolha de dados realizou-se, recorrendo a técnicas distintas, como são a análise documental e aplicação de inquéritos por questionário. No primeiro caso, a seleção dos documentos facilitou a organização da informação obtida, enquanto que a preferência pelo inquérito residiu na possibilidade da “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo e Ferreira, 1998: 123). A subsequente limitação dos dados a categorias que habilitem a sistematização do conhecimento observado pressupõe um certo itinerário regularizador do próprio processo seguido na investigação, na medida em que a análise do contexto é estrategicamente projetada para as questões de partida esboçadas. As

categorias foram estabelecidas *a priori*, a partir das orientações curriculares, mas também *a posteriori*, decorrentes (do próprio método) da análise de conteúdo (Vala, 2001: 101-128). O tratamento informático e a análise estatística dos dados recolhidos foram depois efetuados a partir da criação de bases de dados suportadas pelo *Windows*.

#### **5.1.2. Objetivos da investigação**

No prossecução das questões que orientaram a presente investigação, designadamente, perceber quais os argumentos que estão por trás da ausência ou não do trabalho com os pais e refletir sobre a possibilidade destes argumentos transparecerem dificuldades de interação motivadas por lacunas académicas, determinaram-se, mais especificamente, os seguintes objetivos:

1. Conhecer as representações dos educadores dos estabelecimentos privados de educação de infância sobre as suas práticas de envolvimento parental e caracterizar essas práticas;
2. Compreender e identificar as práticas indutoras de envolvimento parental, desenvolvidas pelos educadores nos estabelecimentos;
3. Caracterizar o nível de participação dos pais em contexto de jardim de infância na rede privada e averiguar quais as implicações desse envolvimento na construção curricular;
4. Confrontar a perceção dos educadores em formação inicial relativamente à participação dos pais no contexto educativo;
5. Identificar e compreender como são perspetivados em contexto académico os campos e as modalidades de atuação conjunta entre os pais e os educadores de infância;
6. Esboçar um programa que valorize a intervenção da família nas atividades educativas, a partir de esforços conjuntos de diálogo e de cooperação, da aquisição progressiva de competências, com sustentação a nível da formação superior (inicial e contínua) de educadores.

#### **5.1.3. Hipóteses da investigação**

O conjunto de objetivos preliminares foi posteriormente sequenciado por correspondentes hipóteses de controlo, de forma a permitir, por um lado, identificar estratégias de envolvimento utilizadas pelos educadores da rede privada no trabalho com pais (gestão participada do currículo) e, por outro, compreender melhor como as reproduções escolásticas da formação inicial dominam, positiva ou negativamente, os alunos/futuros educadores, no horizonte próximo da relação com os pais. Firmaram-se, a saber, as hipóteses seguintes:

1. Os profissionais de educação de infância integram no currículo e desenvolvem em contexto educativo conteúdos e atividades ligadas às características culturais próprias do seu grupo;
2. Nos estabelecimentos privados de educação de infância existe uma relação positiva entre as atividades desenvolvidas e a participação dos pais;
3. A formação inicial dos educadores na temática da relação entre a escola e a família é consistente com as necessidades da prática pedagógica.

#### **5.1.4. Amostra**

Do universo total da presente investigação fazem parte as amostras dos, doravante denominados, estudo 1 e estudo 2.

Na primeira fase da investigação, participaram profissionais de educação de infância de duas instituições da rede privada, uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) e um Estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo (EPC), situados na mesma zona geográfica de Aveiro, constituindo a amostra do estudo 1.

Na segunda fase do estudo, participaram alunos da licenciatura correspondente, da Universidade de Aveiro, que constituem a amostra do estudo 2.

O critério geral que prevaleceu para a seleção da amostra, em ambas as componentes do estudo, foi o da acessibilidade, consistindo, portanto, numa amostragem de conveniência, na medida em que se utiliza um grupo de indivíduos disponíveis. Esta é uma técnica frequentemente utilizada em estudos exploratórios, o que serve, de forma adequada o presente trabalho (Carmo e Ferreira, 1998: 197).

#### **5.1.5. Instrumentos e procedimentos**

Para a realização do estudo 1 foi iniciada uma primeira abordagem aos dois estabelecimentos, em que ambos foram contactados, formalmente, via ofício<sup>55</sup>, que explicitava os objetivos da investigação e onde era requerido a entrega ou acesso aos Projetos Educativos da Escola (PE) e Projetos Curriculares de Sala (PC). Num segundo período, aquando do seu levantamento, houve oportunidade de contactar pessoalmente, primeiro, com os respetivos órgãos diretivos para

---

<sup>55</sup> Conferir o Anexo 2 (carta de apresentação).

recolha e/ou consulta dos referidos PE e, depois, com os educadores para recolha e/ou consulta dos seus PC. Solicitámos, ainda, aos educadores que respondessem a um inquérito, o que se veio a concretizar de modo presencial: a *Escala Real/Ideal de Cooperação Pais/Jardim de Infância - ERI (versão para educadores)*, da autoria de Maria Filomena Gaspar (1996a: 169), cujo guião se encontra anexado ao *corpus* do trabalho<sup>56</sup>.

O estudo 2 teve início no segundo semestre letivo, desenrolando-se, num primeiro momento, que serviu para analisar o plano de estudos, por ano, a fim de selecionar as disciplinas que melhor contextualizassem a temática abordada. Houve depois um contacto inicial com os respetivos docentes, que serviu para apresentação do inquérito exploratório. Perante a sua anuência, foram então calendarizadas as sessões onde ele foi distribuído e orientado aos alunos, pela investigadora.

#### **5.1.6. Tratamento e análise dos dados**

No estudo 1, durante as deslocações realizadas aos estabelecimentos de educação, procedemos à recolha dos diversos documentos normativos instituídos, cuja análise seguiu uma abordagem de tipo exploratório, descritivo e de confrontação com o quadro teórico. Quer nesta fase do estudo 1, como no estudo 2, foi desenvolvida uma análise de conteúdo, segundo a técnica descrita por Bardin (1997), concretizada em três etapas de execução: *a análise prévia*: momento de organização do material; *a análise exploratória*: momento para codificação e classificação, tendo sido necessária uma equipa, na qual seus membros atuaram como juízes da referida tarefa; *o tratamento dos resultados e interpretação*: momento da aplicação de técnicas descritivas de análise (Carmo e Ferreira, 1998: 255). Posteriormente, os dados foram organizados por programas informáticos de tratamento estatístico.

#### **5.2. Metodologia específica de investigação**

No seguimento das questões de partida, foi desenvolvida uma investigação operacionalizada através de dois estudos diferentes e, no entanto, complementares, denominados por estudo 1 e estudo 2. Serão, respetivamente, caracterizados e indicados os instrumentos aplicados, os procedimentos utilizados na recolha dos dados e, ainda, o tratamento estatístico realizado.

---

<sup>56</sup> O guião da ERI constitui o Anexo 3.

### 5.2.1. Estudo 1: Caracterização do contexto da investigação

Os Ministérios da Educação (ME) e da Segurança Social e do Trabalho (MSST) asseguram conjuntamente a articulação institucional necessária à expansão e desenvolvimento da Rede Nacional de Educação Pré-escolar: a responsabilidade do ME, através da tutela pedagógica única, consiste em certificar a qualidade pedagógica do ensino e pagar os encargos relativos à componente educativa; O MSST tem como atribuição subsidiar o serviço de refeições e o desenvolvimento de atividades de animação socioeducativa, contingência da componente não letiva ou de apoio à família.

Subjaz, neste articulado da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>57</sup>, de 1997, uma certa ideia de fragmentação da educação pré-escolar entre componentes: uma letiva, assegurada por educadores e outra não letiva, a cargo da família, que pode encerrar uma interpretação perversa, como se fosse possível organizar, a este nível de educação, as duas componentes separadamente.

A gratuidade da componente educativa e a comparticipação para a componente de apoio à família pelo Estado são acauteladas pelas atualizações anuais ao *Protocolo de Cooperação*, assinado em 1998, entre o Estado (ME e MTSS) e os parceiros sociais considerados fundamentais à constituição de uma rede nacional de educação pré-escolar<sup>58</sup>.

É uma parte destes estabelecimentos que compreende as salas de creche, período para o qual não está ainda decretado qualquer resposta de educação formal<sup>59</sup>. Nessa lógica de expansão, no que diz respeito aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo - rede privada com fins lucrativos - são celebrados contratos de desenvolvimento, de forma a apoiar as famílias com menos recursos económicos, concretizando uma política de igualdade de oportunidades de acesso e de frequência a todas as crianças (ME, 2000).

---

<sup>57</sup> Conferir, designadamente, o Artigo 16º.

<sup>58</sup> Subscreveram o dito *Protocolo de Cooperação* representantes das várias Uniões (IPSS, Mutualidades, Misericórdias) da Misericórdia de Lisboa e da Associação Nacional dos Municípios. Anualmente são revistos e fixados os valores mensais, referentes às duas componentes, a atribuir às instituições, por criança.

<sup>59</sup> A educação até aos 3 anos é entendida como pertencendo à esfera privada da família, logo o Estado rejeita qualquer responsabilidade, enquanto provisor da educação, pelo que não existe oferta relevante. A sua intervenção faz-se a nível do apoio social à família, através de creche familiar (amas legalizadas), creches ou infantários, regulado pelo MTSS.

O estudo de caso emerge, assim, como opção metodológica desta investigação, dado que visa compreender, num contexto específico, quais as práticas educativas convocadas para a estruturação da relação com a família, a fim de interpretar os efeitos das praxes acordadas na organização do envolvimento parental nesses estabelecimentos da rede privada de educação pré-escolar. Esta disposição está em conformidade com os autores anteriormente mencionados, quando afirmam que os "(...) estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular". (Pardal e Correia, 1995: 23).

#### **5.2.1.1. AMOSTRA**

Constituem a amostra deste estudo 1, a totalidade dos profissionais de educação de infância dos dois estabelecimentos de educação privados, designados para o efeito de Alfa e Beta, bem como os respetivos documentos organizadores da ação pedagógica, nomeadamente, os projetos educativos de estabelecimento, os planos curriculares de sala e os respetivos regulamentos. Dos dez profissionais de educação de infância que integram a amostra real (N=10, 100%) deste estudo 1, três educadores do estabelecimento Alfa (N=3, 30%) desenvolvem, respetivamente, a sua atividade em grupos homogéneos dos 3 aos 6 anos, mas com efetiva articulação ao 1º ciclo de EB. Por sua vez, os sete profissionais do estabelecimento Beta (N=7, 70%) desenvolvem a respetiva atividade em grupos homogéneos dos 0 aos 8 anos. A totalidade da amostra é do sexo feminino e os estabelecimentos situam-se na mesma área geográfica, pelo que o género e a localização constituem variáveis fixas. O estudo pretendeu dessa forma focalizar as diferentes probabilidades de resposta educativa, abrangendo as valências de creche, jardim de infância e atividades de tempos livres (ATL).

#### **5.2.1.2. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS**

A recolha de dados foi efetuada por questionários, preenchidos pelos educadores e pela análise dos documentos de suporte à ação pedagógica. Contemplámos a interação dos educadores com a família num contexto específico (estabelecimento privados de educação de infância) com vista à descrição da relação entre os agentes educativos. Se foi no contexto educativo e nos educadores que colocamos a ênfase em termos de recolha de dados, para efeitos de tratamento e análise, recorremos igualmente aos dados provenientes dos projetos orientadores da ação educativa. Nesse sentido, para melhor apreender os processos de interação e organização da relação que os educadores aí estabelecem com os pais, situámos a problemática, enquadrando a análise da documentação pedagógica instituída nos estabelecimentos abrangidos, já denominados Alfa e Beta, com as perceções que os profissionais de educação fazem da sua



prática, recolhidas por meio de inquérito, pelo que, aos educadores em exercício de funções docentes nas instituições da amostra, foi aplicada a versão completa de 42 itens da Escala Real/Ideal (ERI), versão para professores (Gaspar (1996a), validada em estudos prévios.

#### 5.2.1.3. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise exploratória do estudo 1 foi desenvolvida em 12 documentos, sendo dez Projetos Curriculares de sala e os restantes os respetivos Projetos Educativos de estabelecimento. A seleção fundou-se na procura das referências ao tema objeto do estudo, entre os principais itens organizadores dos documentos, que foi desenvolvida e validada por três analistas: pela investigadora, um aluno do curso de Mestrado e um educador em serviço, que consideraram um modelo final de cinco categorias de análise: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Os dados categorizados foram depois transformados em base de dados do Excel do Windows.

#### 5.2.2. Estudo 2: Caracterização do contexto da investigação

Estudos como o *American National Staffing Study* citam a quantidade de educação formal como uma causa condicionadora de melhores práticas (Portugal, 1997). Está, entretanto, já em marcha um novo modelo de habilitações para a docência, desencadeado com a abertura da Licenciatura em Educação Básica<sup>60</sup>. A pretensão de que o acesso à profissão docente seja feito, exclusivamente, mediante a aquisição de habilitações profissionais para a docência, resulta na rejeição progressiva de cursos do ensino superior que confirmam habilitações meramente suficientes. A valorização não só da componente científica, mas também da componente de prática pedagógica deve, por conseguinte, orientar o processo de revisão das condições de acesso ao curso de formação inicial (à profissão, de acordo com o espírito do documento). Nesse sentido, a estruturação dos cursos de formação inicial dos educadores de infância deve ser alicerçada no reconhecimento da sua especificidade ou, melhor, na valorização da intervenção educativa na primeira infância, suportada em saberes científicos e técnicos especializados e em exigências formativas de nível superior.

---

<sup>60</sup> O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que altera o enquadramento jurídico da formação de professores, determina uma Licenciatura em Educação Básica comum, a partir da qual descolam a formação profissional pós-graduada para educadores de infância e professores do 1º ciclo e 2º ciclos do Ensino Básico, subentendendo uma ideia de unidade educativa da faixa etária dos 0 aos 12 anos.

#### 5.2.2.1. AMOSTRA

Constituem a amostra deste estudo 2, os 73 alunos da licenciatura de educação de infância na Universidade de Aveiro (em funcionamento à data da investigação), que responderam ao inquérito exploratório proposto.<sup>61</sup>

#### 5.2.2.2. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS

Em conformidade com o objetivo que, nesta investigação, orientou o estudo 2, foi expressamente elaborada uma ficha de verificação de competências para o trabalho com a família (Anexo 4), dirigido aos alunos da Licenciatura, uma vez que a revisão da literatura de referência não revelou algum instrumento específico de diagnóstico sobre esta temática, à altura da sua aplicação.

#### 5.2.2.3. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Na análise exploratória do instrumento aplicado neste estudo 2, contou-se com os mesmos três analistas para levarem a cabo a função de juízes de categorização. De acordo com os conceitos aqui abraçados, cada exercício era analisado segundo: *benefícios*, *obstáculos*, *estratégias* e as respetivas *medidas* para a sua ativação, resolução e concretização. Quanto aos *benefícios*, foi ponderado quem seria o principal favorecido pela relação entre a escola e a família, assim como as medidas correspondentes para efetivar essa aproximação. Relativamente aos *obstáculos* à participação parental, foi considerada a fonte dos principais constrangimentos e as medidas correspondentes para efetivar a sua correção. Quanto às *estratégias* para o envolvimento dos pais, foram apreciadas todas aquelas que eram possíveis identificar com segurança, bem como as medidas para a sua operacionalização. Os dados categorizados foram depois transformados em base de dados do SPSS para *Windows (Statistical Package for Social Sciences)*, que proporcionou, quer maior facilidade na sua enumeração, quer maior desembaraço no uso de técnicas da estatística descritiva (Carmo e Ferreira, 1998: 213).

---

<sup>61</sup> Consultar o Anexo 4

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **6. PRÁTICAS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL DOS EDUCADORES EM ESTABELECIMENTOS PRIVADOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - ESTUDO 1**

No protótipo de investigação desenhado para o estudo 1, procurou-se obter informações a partir do recurso a diferentes técnicas de recolha de dados para, em fase posterior, proceder ao seu confronto, acedendo a um conhecimento mais consistente das práticas educativas de envolvimento parental nos contextos observados. Assim, analisámos as fontes documentais que orientam a ação pedagógica nas duas instituições e aplicámos um inquérito aos profissionais de educação, especificadamente balizando as práticas de envolvimento parental, e cuja informação será exposta pela ordem enunciada.

#### **6.1. Caracterização da amostra**

Conforme o Quadro 6 expõe, o número de documentos a que correspondem uma parte da amostra real do estudo 1 totalizam 12, sendo que dos quatro pertencentes ao estabelecimento Alfa, que abarca três salas de jardim de infância, três são os respetivos Projetos Curriculares de cada uma das salas do pré-escolar e o remanescente Projeto Educativo da escola, comum ao 1º. ciclo do EB.

Quanto ao estabelecimento Beta, para além do Projeto Educativo comum, há a considerar mais sete documentos que são os respetivos projetos pedagógicos de grupo das valências que integra: Creche (dois), jardim de infância (quatro) e ainda ATL (um); O que perfaz, no total os oito documentos referenciados.

Pela observação do mesmo Quadro 6, nomeiam-se também como parte constituinte da amostra real os dez profissionais de educação de infância em exercício nos estabelecimentos designados para o estudo 1, que serão notados, mais adiante, para efeitos de análise às respostas obtidas da *Escala Real/Ideal* (ERI).



Quadro 6: Caracterização do universo do estudo

Estabelecimentos	Alfa	Beta	Total	
Estatuto jurídico	EP Cooperativo	IPSS Social	2	
Valências (tipo de resposta)	Jardim de infância	Creche+JI+ATL	social e educativa	
Profissionais de educação (respondentes à ERI)	(1+1+1)	(2+4+1)	3+7	
	3	7	10	
Documentos	1 Proj. Educativo	1 Proj. Educativo	2	12
	3 Proj. Curricular Sala	7 Proj. Pedagógicos	10 <sup>62</sup>	(4+8)

## 6.2. Acervo documental pedagógico dos estabelecimentos do estudo

Os objetivos da investigação orientaram a técnica de recolha de dados empregada. Após observação dos documentos rececionados, procedeu-se à organização de unidades de análise, cujas ocorrências se expõem, resumidamente, nas tabelas em epígrafe. A sua análise visou caracterizar a organização proposta institucionalmente, atendendo às dimensões sociocultural, organizacional e educativa da sua intervenção (Cap. II, ponto 3.2). Nas tabelas estão identificadas as categorias e são consideradas as unidades de análise dominantes para a sua ilustração.

### 6.2.1. O envolvimento parental nos Projetos Educativos de estabelecimento

A tabela 1 torna evidente e relevante a preocupação de perspetivar o envolvimento dos pais, à luz da dinâmica institucional própria. Com efeito, ambos (N=2) os Projetos Educativos analisados referem no seu texto elementos que se enquadram nas categorias anunciadas, ficando expressa a importância atribuída ao envolvimento dos pais em contexto educativo.

<sup>62</sup> Estes documentos que compõem o *corpus* do estudo, apesar da designação diferente, são equivalentes para efeitos de análise.

**Tabela 1: O envolvimento parental nos Projetos Educativos de estabelecimento**

Projeto educativo/ plano anual de atividades de estabelecimento (N=2)				
Categoria	Estabelecimento Alfa (N=1)		Estabelecimento Beta (N=1)	
	Ex. Unidade de registo	Frequência (N)	Ex. Unidade de registo	Frequência (N)
Objetivos	"Estimular a cooperação e aproximação entre a família, a escola, o mundo de atividades profissionais, e o meio envolvente ..."		"Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade"	
Conteúdos (áreas)	Projetos (interesses)	3	Projetos (interesses)	5
Metodologia	Organização ação educativa	4	Organização ação educativa	3
Recursos	Comunidade (pessoas ou espaços exteriores)	6	Comunidade pessoas ou espaços	8
Avaliação (processo)	Comunicação, informação	3	Comunicação, informação	4

#### 6.2.1. A participação dos pais nos Projetos Curriculares de grupo

Na tabela 2 podemos observar o somatório das unidades de registo apreciadas, que constituem alguns dos segmentos integradores da prática educativa dos educadores da amostra e que fornecem indicadores de uma certa coerência, a nível da organização curricular. Da sua análise, verifica-se que os educadores nos estabelecimentos privados da amostra, percecionam de forma objectiva a participação dos pais nos textos de referência pedagógica, mas também valorizam a dimensão colaborativa com a comunidade. A conceção de parceria relaciona-se com o ideário manifesto nos projetos curriculares (estabelecimento Alfa) e nos projetos pedagógicos (estabelecimento Beta), exceto no que diz respeito às tarefas de planeamento da ação educativa, que permanece no domínio dos profissionais.

**Tabela 2: A participação dos pais nos Projetos Curriculares de sala**

Projeto curricular de sala /projeto pedagógico de grupo (N=10)				
Categoria	Estabelecimento Alfa (N=3)		Estabelecimento Beta (N=7)	
	<i>Ex. Unidade de registo</i>	<i>Frequência (N)</i>	<i>Unidade de registo</i>	<i>Frequência (N)</i>
Objetivos	Gerais e específicos	14	Gerais e específicos	53
Conteúdos (áreas)	Projetos (interesses)	12	Projetos (interesses)	44
Projetos	Planificação	1	Planificação	4
	Participação	18	Participação	38
Recursos	Comunidade (pessoas ou espaços exteriores)	24	Comunidade (pessoas ou espaços exteriores)	38
Avaliação (processo)	Comunicação informação	15	Comunicação informação	42

### 6.3. ERI: Escala Real-Ideal de Cooperação Pais - jardim de infância (versão para educadores)

A versão completa<sup>63</sup> deste instrumento, composto por 42 itens, desenvolvido por Filomena Gaspar (1996a), permite conhecer as conceções e as expectativas dos educadores em relação ao processo de cooperação com os pais ao nível da educação pré-escolar. Uma primeira subescala, onde se incluem os itens de 1 a 9, diz respeito a formas globais de envolvimento. A segunda subescala abarca os itens de 10 a 18 e refere-se ao tipo de informações que são facultadas aos pais. Os itens de 19 a 30 constituem uma terceira subescala e indicam formas de informar os pais. Finalmente, a quarta subescala compreende os itens de 31 a 42, referentes a atividades específicas de envolvimento dos pais.

#### 6.3.1. Distribuição das respostas totais em função da escala ERI

Na 1ª subescala da ERI, os resultados totais obtidos (N= 10, 100%), expressos na tabela 3, indicam que os educadores da amostra concretizam positivamente as formas globais de envolvimento parental, percebendo-se uma certa simetria entre aquilo que é perspetivado e a realidade. Os

<sup>63</sup> A Escala Real-Ideal pode ser aplicada ainda em duas versões reduzidas, de 38 e 20 itens.

itens 1 e 3 refletem um funcionamento um pouco rígido por parte das instituições, com implicações na menor flexibilidade em adaptar os horários às disponibilidades dos pais. Na segunda subescala, os resultados obtidos revelam que a totalidade da amostra operacionaliza diferentes tipos de informação, especificamente relacionada com o funcionamento do estabelecimento e da dinâmica educativa ao nível do grupo de crianças (planeamento e desenvolvimento de atividades), como ainda no que respeita ao desenvolvimento individual da criança. Agrupadas, a terceira e a quarta subescalas refletem uma dimensão pedagógica da atuação do educador de infância.

Assim, no tocante aos dados observáveis representados (conferir a Tabela 3), percebemos que os educadores da amostra recorrem a estratégias diversificadas de transmissão de informação, designadamente, formais; isto é, aquelas que dependem da organização escolar e que circunscrevem ao contexto formal e ao espaço físico da própria instituição. Verificam-se ainda, neste grupo de inquiridos, claras resistências em interferir na esfera domiciliária e privada da família (item 23).

**Tabela 3: Distribuição das respostas totais em função da escala ERI**

1ª Subescala da ERI	Escala Real			Escala Ideal		
	Sim	Não	N Resp	Sim	Não	N Resp
9 Itens (pontos positivos)	N=10 (*9), N=90, 100%			N=10 (*9), N=90, 100%		
Formas globais de envolvimento	Convidam os pais para:			Gostariam de o fazer		
1: reuniões de pais fora do seu horário de trabalho	2	8		2	8	
2: reuniões de pais no seu horário de trabalho	10			9	1	
3: encontros com marcação prévia fora do seu horário (individuais)	4	5	1	3	6	1
4: encontros individuais marcados previamente no seu horário labo	9	1		9	1	
5: festas de encerramento do ano letivo	7	3		10		
6: festas em épocas festivas (ex. Natal e Carnaval)	10			10		
7: exposições dos trabalhos das crianças	9	1		10		
8: passeios e excursões com as crianças	4	6		4	6	
9: ações de formação dadas por outros profissionais	3	7		7	2	1
Pontos totalizados	N= 58			N= 60		



2ª Subescala da ERI	Escala Real			Escala Ideal		
	Sim	Não	N. Resp	Sim	Não	N. Resp
9 Itens (pontos positivos)	N=10 (*9), N=90, 100%			N=10 (*9), N=90, 100%		
10: normas de funcionamento do jardim de infância	10			10		
11: regras de comportamento utilizadas	10			10		
12: atividades de aprendizagem planeadas	10			10		
13: motivos da escolha dessas atividades	10			10		
14: formas de dar continuidade em casa às aprendizagens realizadas	10			10		
15: oportunidades existentes em casa de aprendizagem	10			10		
16: desenvolvimento e progressos da sua criança	10			10		
17: os problemas ou dificuldades do seu filho	10			10		
18: questões comportamentais do seu filho	10			10		
<b>Pontos totalizados</b>	<b>N=90</b>			<b>N=90</b>		

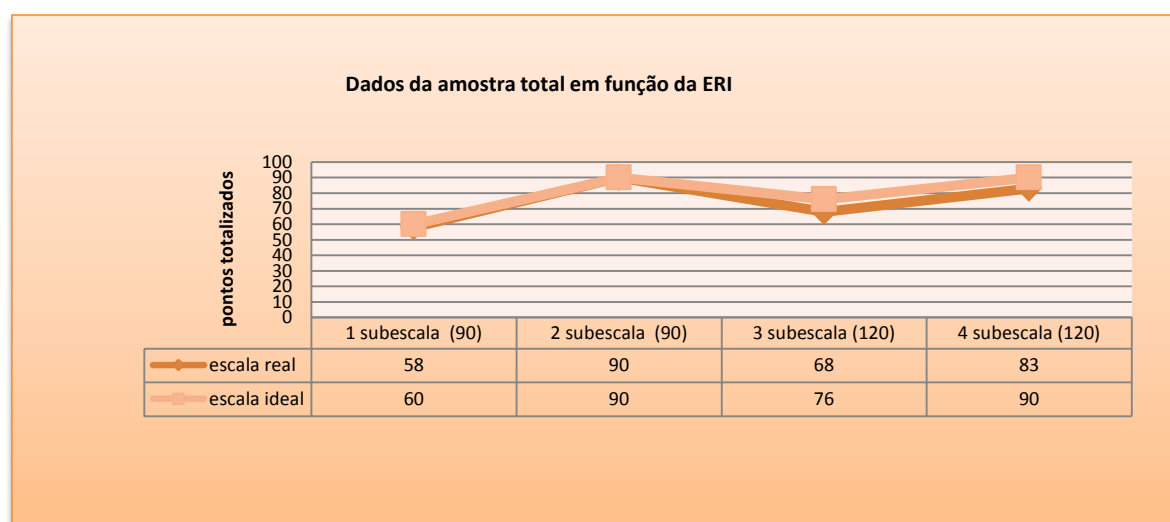
3ª Subescala da ERI	Escala Real			Escala Ideal		
	Sim	Não	N. Resp	Sim	Não	N. Resp
12 Itens (pontos positivos)	N=10 (*12), N=120, 100%			N=10 (*12), N=120, 100%		
Formas de informar os pais	Informam os pais através de:			Gostariam de o fazer		
19: reuniões de pais	10			10		
20: encontros individualizados previamente marcados	10			10		
21: conversas informais na entrega e recolha da criança	10			10		
22: contactos telefónicos	10			10		
23: visitas domiciliárias		10			10	
24: cartas, ofícios	3	7		3	7	
25: recados escritos que a criança leva	6	4		7	3	
26: recados orais que a criança transmite	1	9			8	2
27: plano de atividades enviado regularmente	4	6		6	4	
28: diário "vai-e-vem" que circula e onde ambos anotam informações	3	7		4	6	
29: apresentação audiovisual onde são explicadas atividades	2	8		7	3	
30: quadro informativo afixado no jardim de infância	9		1	9		1
<b>Pontos totalizados</b>	<b>N=68</b>			<b>N=76</b>		



4ª Subescala da ERI	Escala Real			Escala Ideal		
	Sim	Não	N Resp	Sim	Não	N Resp
12 Itens (pontos positivos)	N=10 (*12), N=120, 100%			N=10 (*12), N=120, 100%		
31: elaboração do plano de atividades	6	4		7	3	
32: discussão das atividades de aprendizagem planificadas	9	1		8	2	
33: projetos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças	10			10		
34: atividades com as crianças no jardim de infância	9	1		9	1	
35: dar continuidade em casa aos projetos do jardim de infância.	7	3		8	2	
36: resolução de dificuldades de aprendizagem ou comportamento	9	1		9	1	
37: discussão das regras de comportamento utilizadas	8	2		8	2	
38: discussão de questões de organização (por ex. os horários)	3	7		3	5	2
39: decoração das salas de atividades das crianças.	1	9		6	2	2
40: organização das festas em épocas festivas	6	4		8	2	
41: oferta de materiais para os projetos de aprendizagem.	9	1		8	2	
42: elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem	6	4		6	4	
<b>Pontos totalizados</b>	<b>N=83</b>			<b>N=90</b>		

Observando agora o Gráfico 1, verifica-se que os pontos acumulados pelas respostas à escala real são positivos, registando-se valores acima dos 50% dos totais possíveis nas subescalas 1, 3 e 4. A 2ª subescala obtém mesmo a totalidade dos pontos pelos educadores de ambos os estabelecimentos deste estudo. A escala ideal consegue, por sua vez, uma pontuação mais elevada, deixando antever uma margem de progresso, a nível da atuação dos sujeitos da amostra, no que concerne à cooperação com os pais.

Gráfico 1: Evolução dos dados totais em função da ERI



### 6.3.2. Distribuição das respostas parciais em função da escala ERI

Quanto aos resultados parciais obtidos pelo estabelecimento Alfa (N=3, 30%) e pelo estabelecimento Beta (N=7, 70%), expressos na tabela 4, confirmam, na generalidade, os resultados considerados globalmente na 1ª subescala sobre as formas globais de envolvimento parental. Naturalmente, os resultados que se reportam ao tipo de informação que é facultada aos pais, patentes na 2ª subescala, são uma repetição do pleno obtido no conjunto das respostas. Naturalmente, os dados visíveis quer na 3ª, quer na 4ª subescala, espelhando dimensão educativa da ação dos profissionais nos respetivos estabelecimentos, porque dizem respeito às estratégias específicas para informar e envolver os pais nas atividades, são também um natural reflexo dos valores da amostra total.

**Tabela 4: Distribuição das respostas parciais (estabelecimentos Alfa e Beta) em função da ERI**

1ª Subescala da ERI	Escala Real						Escala Ideal					
	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR
Formas globais de envolvimento	Convidam os pais para:						Gostariam de o fazer					
<b>Estabelecimento de educação</b>	<b>Alfa (N=3*9, 27)</b>			<b>Beta (N=7*9, 63)</b>			<b>Alfa (N=3*9, 27)</b>			<b>Beta (N=7*9, 63)</b>		
1: reuniões de pais fora do seu horário de trabalho	2	1		0	7		2	1		0	7	
2: reuniões de pais no seu horário de trabalho	3	0		7	0		2	1		7	0	
3: encontros com marcação prévia fora do seu horário laboral	3	0		1	5	1	3	0		0	6	1
4: encontros marcados previamente no seu horário	2	1		7	0		2	1		7	0	
5: festas de encerramento do ano letivo	3	0		4	3		3	0		7	0	
6: festas em épocas festivas (ex. Natal e Carnaval)	3	0		7	0		3	0		7	0	
7: exposições dos trabalhos das crianças	2	1		7	0		3	0		7	0	
8: passeios e excursões com as crianças	3	0		1	6		3	0		1	6	
9: ações de formação dadas por outros profissionais	1	2		2	5		3	0		4	2	1
<b>Pontos totalizados</b>	<b>22</b>			<b>36</b>			<b>24</b>			<b>40</b>		
2ª Subescala da ERI	Escala Real						Escala Ideal					
	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR
Tipo de informação facultada	Informam os pais sobre:						Gostariam de o fazer					
<b>Estabelecimento de educação</b>	<b>Alfa (N=3*9, 27)</b>			<b>Beta (N=7*9, 63)</b>			<b>Alfa (N=3*9, 27)</b>			<b>Beta (N=7*9, 63)</b>		
10: normas de funcionamento do jardim de infância	3	0		7	0		3	0		7	0	
11: regras de comportamento utilizadas	3	0		7	0		3	0		7	0	
12: atividades de aprendizagem planeadas	3	0		7	0		3	0		7	0	
13: motivos da escolha dessas atividades	3	0		7	0		3	0		7	0	
14: dar continuidade em casa às aprendizagens realizadas	3	0		7	0		3	0		7	0	
15: oportunidades de aprendizagem existentes em casa	3	0		7	0		3	0		7	0	
16: desenvolvimento e progressos da sua criança	3	0		7	0		3	0		7	0	
17: os problemas ou dificuldades do seu filho	3	0		7	0		3	0		7	0	
18: questões comportamentais do seu filho	3	0		7	0		3	0		7	0	
<b>Pontos totalizados</b>	<b>27</b>			<b>63</b>			<b>27</b>			<b>63</b>		

3ª Subescala da ERI	Escala Real						Escala Ideal					
	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR
Formas de informar os pais	Informam os pais através						Gostariam de o fazer					
<b>Estabelecimento de educação</b>	<b>Alfa</b> (N=3*12, 36)			<b>Beta</b> (N=7*12, 84)			<b>Alfa</b> (N=3*12, 36)			<b>Beta</b> (N=7*12, 84)		
19: reuniões de pais	3	0		7			3	0		7	0	
20: encontros individualizados previamente marcados	3	0		7			3	0		7	0	
21: conversas informais na entrega e recolha da criança	3	0		7			3	0		7	0	
22: contactos telefónicos	3	0		7			3	0		7	0	
23: visitas domiciliárias	0	3			7		0	3		0	7	
24: cartas, ofícios	2	1		1	6		2	1		1	6	
25: recados escritos que a criança leva	2	1		4	3		2	1		5	2	
26: recados orais que a criança transmite	0	3		1	6		0	3		0	5	2
27: plano de atividades enviado regularmente	3	0		1	6		3	0		3	4	
28: diário “vai-e-vem” e onde ambos anotam informações	0	3		3	4		1	2		3	4	
29: apresentação audiovisual onde são explicadas atividades	1	2		1	6		2	1		5	2	
30: quadro informativo afixado no jardim de infância	3	0		6	0	1	3	0		6	0	1
<b>Pontos totalizados</b>	<b>23</b>			<b>45</b>			<b>25</b>			<b>51</b>		

4ª Subescala da ERI	Escala Real						Escala Ideal					
	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR	S	N	NR
Atividades de envolvimento dos pais	Solicitam a participação:						Gostariam de o fazer					
<b>Estabelecimento de educação</b>	<b>Alfa</b> (N=3*12, 36)			<b>Beta</b> (N=7*12, 84)			<b>Alfa</b> (N=3*12, 36)			<b>Beta</b> (N=7*12, 84)		
31: elaboração do plano de atividades	1	2		5	2		3	0		4	3	
32: discussão das atividades de aprendizagem planificadas	2	1		7	0		3	0		5	2	
33: projetos de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças	3	0		7	0		3	0		7	0	
34: atividades com as crianças no jardim de infância	3	0		6	1		3	0		6	1	
35: dar continuidade aos projetos do jardim de infância em casa.	3	0		4	3		3	0		5	2	
36: resolução de dificuldades de aprendizagem, comportamento	3	0		6	1		3	0		6	1	
37: discussão das regras de comportamento utilizadas	3	0		5	2		3	0		5	2	
38: discussão de questões de organização (por ex. os horários)	3	0		0	7		3	0		0	5	2
39: decoração das salas de atividades das crianças	1	2		0	7		2	1		4	1	2
40: organização das festas em épocas festivas	2	1		4	3		3	0		5	2	
41: oferta de materiais para os projetos de aprendizagem	3	0		6	1		3	0		5	2	
42: elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem	3	0		3	4		3	0		3	4	
<b>Pontos totalizados</b>	<b>30</b>			<b>53</b>			<b>35</b>			<b>55</b>		

No tocante às práticas de envolvimento parental, através da informação parcialmente obtida pela aplicação da Escala ERI, os dados mostram que os educadores respondentes nos dois estabelecimentos do estudo 1 são conduzidos para a mudança das suas práticas, confirmando os resultados globais, pela projeção de as corrigirem tendencialmente, por referência à escala ideal que apresenta, em ambos os casos, por comparação à escala real, valores mais elevados. A leitura desses valores é objetivamente facilitada pelos Gráficos 2 e 3 subsequentes.

Gráfico 2: Evolução dos dados do estabelecimento Alfa em função da ERI

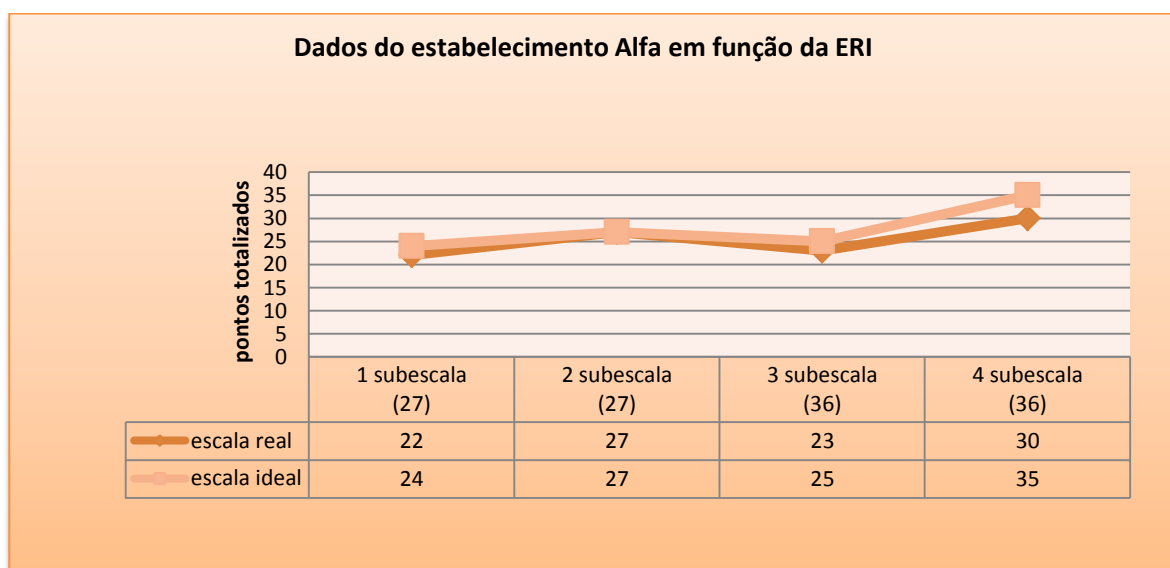
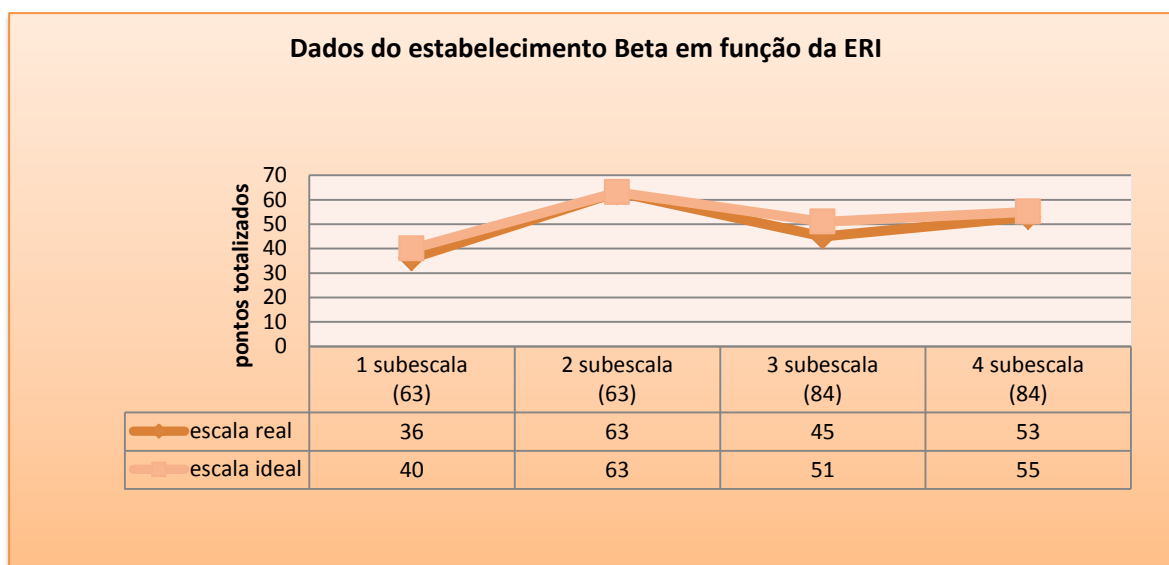


Gráfico 3: Evolução dos dados do estabelecimento Beta em função da ERI



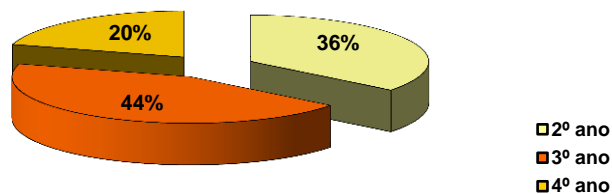
## 7. COMPETÊNCIAS INICIAIS DOS EDUCADORES PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL - ESTUDO 2

Após uma codificação das respostas recebidas, proviemos à estruturação de matrizes, das quais se anunciam as frequências e cujos valores aparecem, em seguida, patentes nos gráficos que se apresentam. Uma vez que as questões do inquérito proposto aos alunos em formação integram um corpo comum, subdividido em três blocos de categorias, estas serão apresentadas pela ordem correspondente, com vista a facilitar a leitura e análise das informações. Em apêndice ao *corpus* da tese, é ainda disponibilizada<sup>64</sup> uma análise comparada da relação com a variável independente (ano de formação).

### 7.1. População inquirida

De acordo com o gráfico exposto (conferir o Gráfico 4), a amostra assinalada apresenta-se constituída por 26 (36%) alunos a frequentar o 2º ano, 32 (44%) do 3º ano, enquanto que 15 (20%) frequentavam o 4º ano do curso de educação de infância, perfazendo o total de 73 (100%) sujeitos inquiridos.

Gráfico 4: Distribuição da amostra em função do ano de formação



Nos pontos que se seguem, procurámos ilustrar os dados obtidos às respostas anteriormente categorizadas (cf. Cap. III, ponto 5.2.2.3.), relativas às reproduções dos inquiridos constituintes da nossa amostra face à problematização do envolvimento parental em contexto educativo.

### 7.2. Benefícios da relação entre a família e o centro de educação de infância

No que se refere à distribuição das respostas em função dos benefícios de uma relação efetiva com a família, verificamos, pelo Gráfico 5, que mais de metade (N=52, 71%) da amostra em estudo considera a criança como o principal beneficiário do envolvimento dos pais na dinâmica

<sup>64</sup> Os dados comparados, por ano de formação, podem ser confirmados no Anexo 5

do jardim de infância. Observa-se ainda uma simetria dos alunos que assinalam os pais (N=34, 47%) e o educador de infância (N=34, 47%) como beneficiários da aproximação, sendo que 8 dos inquiridos referem especificamente a instituição (11%) como sendo também favorecida por essa relação. Um dos alunos não indicou qualquer benefício.

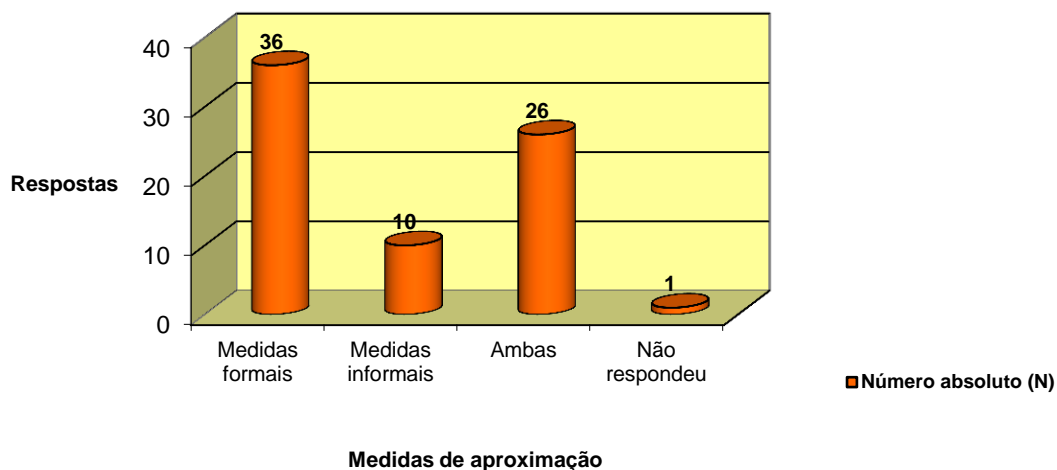
**Gráfico 5: Distribuição das respostas em função dos benefícios**



#### 7.2.1. Medidas de aproximação da família

No tocante à distribuição das respostas em função do tipo de medidas para facilitar a aproximação dos pais ao estabelecimento educativo, os resultados obtidos no Gráfico 6 mostram-nos que grande parte (N=36, 49%) dos inquiridos aponta medidas formais, enquanto que 26 (36%) propõem os dois tipos de medidas, quer formais quer informais, tendo apenas 14% (N=10) do total da amostra perspectivado o uso exclusivo de medidas informais de aproximação.

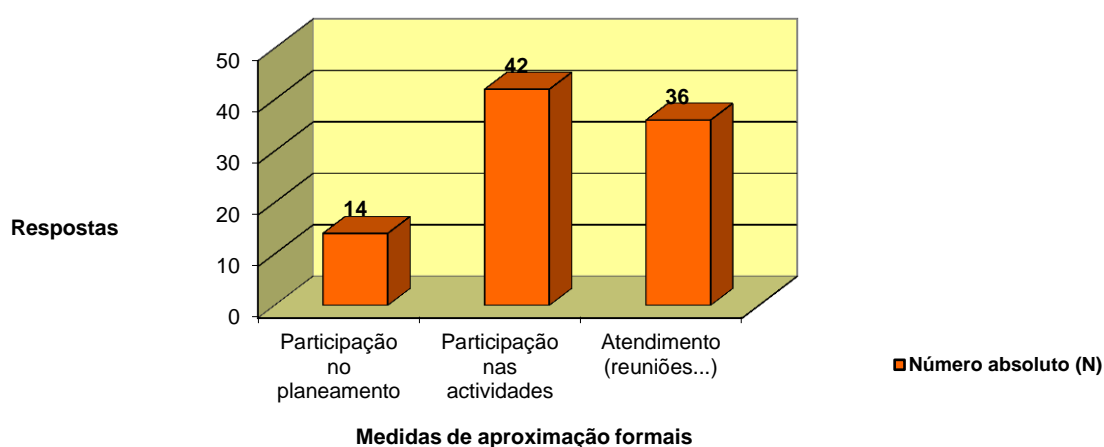
**Gráfico 6: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de aproximação**



### 7.2.1.1. MEDIDAS DE APROXIMAÇÃO FORMAIS

Pelos dados obtidos em função das medidas de aproximação formais (cf. Gráfico 7), verificamos que a maioria (N=42, 58%) dos sujeitos da nossa amostra inclui, neste grupo, ações especificamente relacionadas com a participação dos pais nas atividades pedagógicas, logo seguida dos inquiridos que assinalam a importância das reuniões que atendam aos pais (N=36, 49%). Com menor expressão, surge a participação dos pais no planeamento das atividades, contemplada por 19% (N=14) da amostra em estudo.

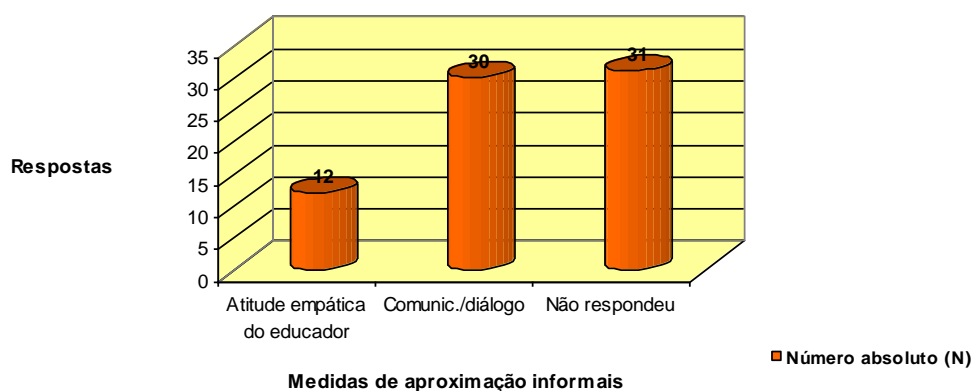
**Gráfico 7: Distribuição das respostas em função das medidas de aproximação formais**



### 7.2.1.2. MEDIDAS DE APROXIMAÇÃO INFORMAIS

No referente à distribuição das respostas em função das medidas de aproximação informais, os dados registados no Gráfico 8 revelam que a maioria (N=31, 42%) dos inquiridos da nossa amostra não respondeu à questão. Das restantes, 30 (41%) assinalam a comunicação e o diálogo entre os pais e o educador como mecanismo de aproximação dos pais ao contexto educativo, e outras 12 (16%) referem-se à importância de uma atitude empática por parte do educador.

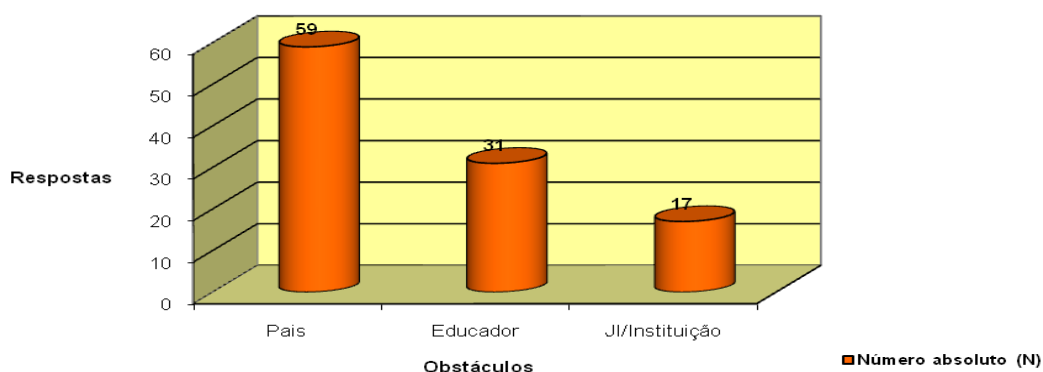
**Gráfico 8: Distribuição das respostas em função das medidas de aproximação informais**



### 7.3. Obstáculos da participação dos pais

Pela observação do Gráfico 9, verificamos que mais de metade (N=59, 81%) da população inquirida considera que os pais possam ser responsabilizados pelos obstáculos à sua participação no contexto educativo dos filhos. Destacam-se ainda os alunos que assinalam, como outros possíveis responsáveis dos constrangimentos à participação dos pais na vida escolar dos filhos, o educador de infância (N=31, 42%) e a instituição educativa (N=17, 23%).

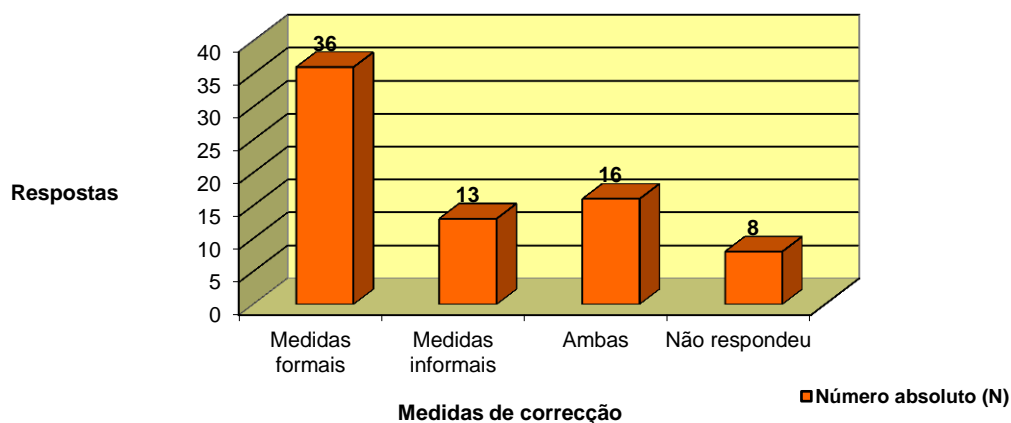
**Gráfico 9: Distribuição das respostas em função dos obstáculos**



#### 7.3.1. Medidas de correção dos problemas

Assim, no que concerne à distribuição das respostas em função do tipo de medidas de correção, percebemos, através do Gráfico 10, que para a maioria (N=36, 49%) dos alunos inquiridos são as medidas formais as que maior relevo têm, evidenciando-se ainda 16 (22%) que apontam para o uso dos dois tipos de medidas (formais e informais) e 13 (18%) que referenciam o uso exclusivo de medidas informais. É de salientar que 8 (11%) dos sujeitos da amostra não responderam à pergunta.

**Gráfico 10: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de correção**

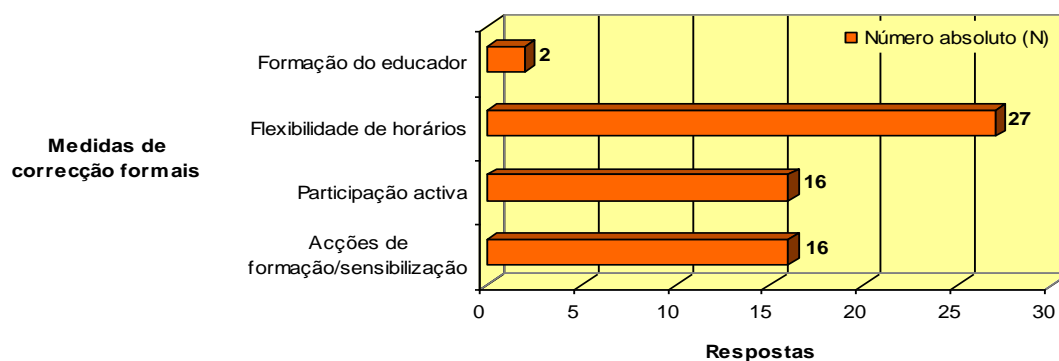




### 7.3.1.1. MEDIDAS DE CORREÇÃO FORMAIS

Os dados apresentados no Gráfico 11 mostram que a maior parte (N=27, 37%) da amostra inquirida vê na flexibilidade de horários a melhor medida para a correção de obstáculos à participação dos pais. Seguidamente, destacam-se os alunos que tendem a valorizar ora a participação ativa dos pais no ambiente educativo (N=16, 22%), ora as ações de formação e de sensibilização para os encarregados de educação (N=16, 22%). Apenas 2 (3%) dos inquiridos salientam a importância da formação do educador de infância como forma de compensar os possíveis constrangimentos.

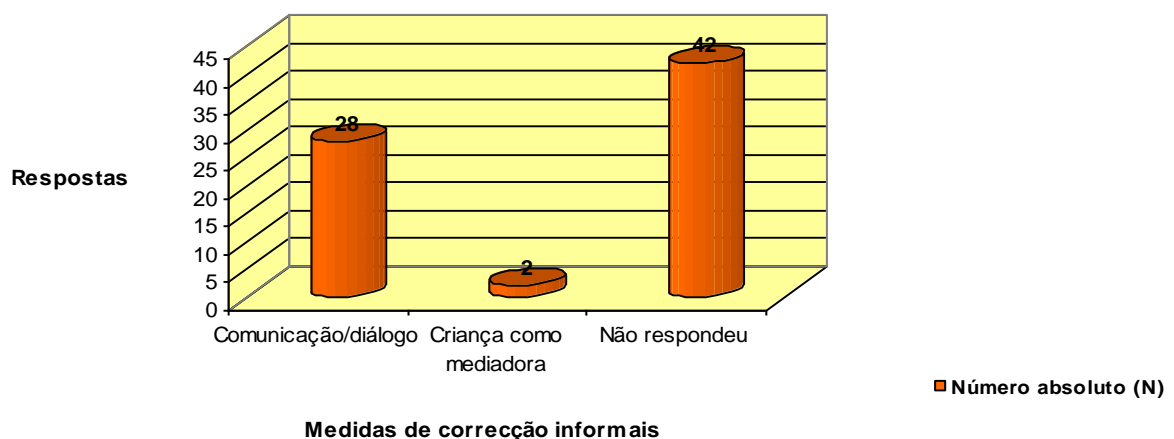
**Gráfico 11: Distribuição das respostas em função das medidas de correção formais**



### 7.3.1.2. MEDIDAS DE CORREÇÃO INFORMAIS

Já no que respeita à distribuição dos dados em função das medidas de correção informais (cf. Gráfico 12), podemos observar que a maioria (N=42, 58%) dos alunos inquiridos não respondeu à questão, verificando-se, em situação oposta, que 28 (38%) inquiridos indicam a comunicação e o diálogo como formas suscetíveis de promover a participação dos pais. Refira-se que 2 (3%) consideram a criança como potencial mediadora no processo comunicativo entre os pais e os educadores.

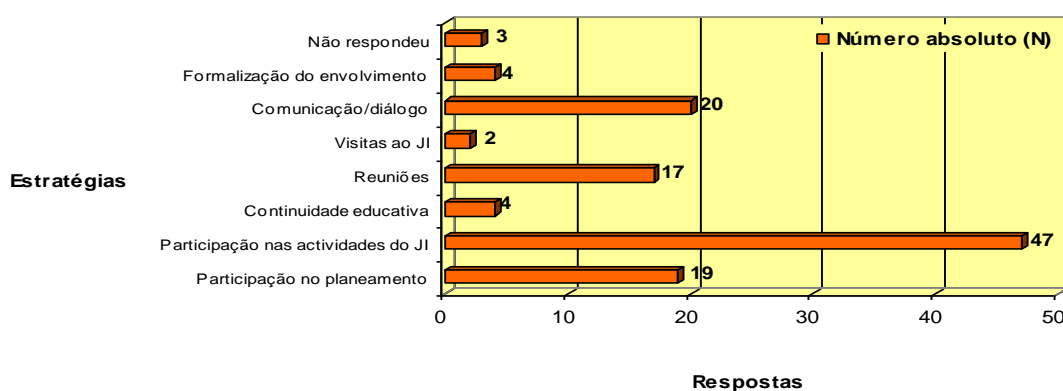
**Gráfico 12: Distribuição das respostas em função das medidas de correção informais**



#### 7.4. Estratégias de envolvimento parental

Pela leitura do Gráfico 13, verificamos que a esmagadora maioria (N=47, 64%) da amostra inquirida considera a participação dos pais nas atividades no jardim de infância uma estratégia motivadora do seu envolvimento no contexto educativo dos filhos. Pelos dados obtidos, verificamos ainda um forte pendor para referir outras estratégias como a comunicação/diálogo (N=20, 27%), a participação dos pais no planeamento (N=19, 26%), as reuniões (N=17, 23%), a formalização do envolvimento dos pais e a continuidade educativa, ambas assinaladas por 4 (5%) inquiridos, e ainda as visitas dos pais ao jardim de infância (N=2, 3%).

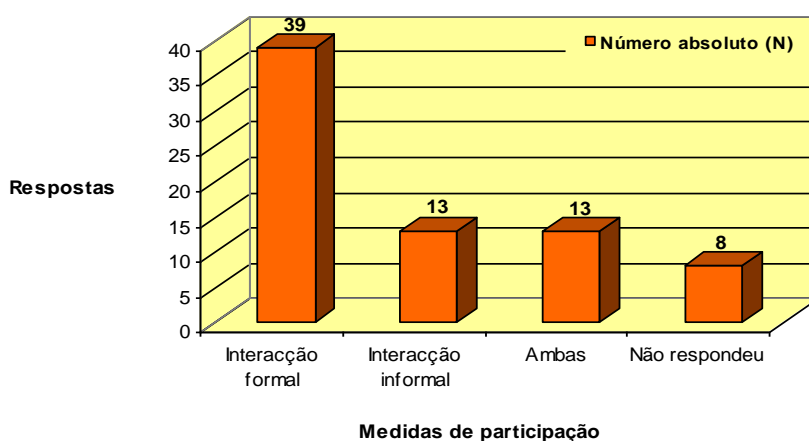
**Gráfico 13: Distribuição das respostas em função do tipo de estratégias de envolvimento**



##### 7.4.1. Medidas de operacionalização da interação com os pais

Pelas respostas obtidas em função do tipo de medidas de operacionalização do envolvimento, o Gráfico 14 revela que 53% (N=39) do total da amostra inquirida privilegia a interação formal do educador com os encarregados de educação, ao invés de 18% (N=13) dos inquiridos que mostra um maior apreço pela interação informal. A mesma percentagem menciona o recurso aos dois tipos de medidas (N=13, 18%). Mais, salienta-se que foram 8 (11%) os inquiridos que não responderam à questão.

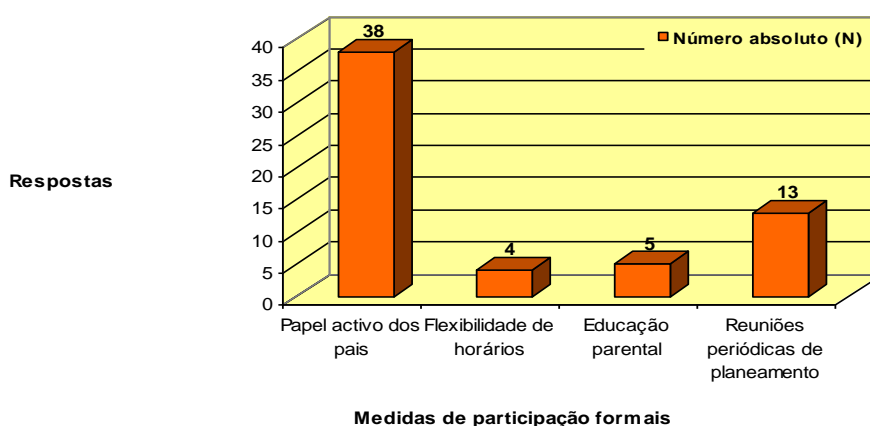
**Gráfico 14: Distribuição das respostas em função do tipo de medidas de operacionalização**



#### 7.4.1.1. MEDIDAS DE OPERACIONALIZAÇÃO FORMAIS

Relativamente à sugestão de medidas formais para concretizar o envolvimento parental, os dados registados no Gráfico 15 mostram-nos que a maioria (N=38, 52%) da amostra inquirida inclui, neste grupo, medidas especialmente relacionadas com a participação ativa dos pais na dinâmica do centro de educação de infância, registando-se ainda 18% (N=13) dos inquiridos que apontam para reuniões periódicas de planeamento com os próprios encarregados de educação. Com menor expressão, surgem medidas como a flexibilidade de horários e ações de educação parental sobre a temática em apreço, respetivamente assinaladas por 5% (N=4) e 7 % (N=5) da amostra.

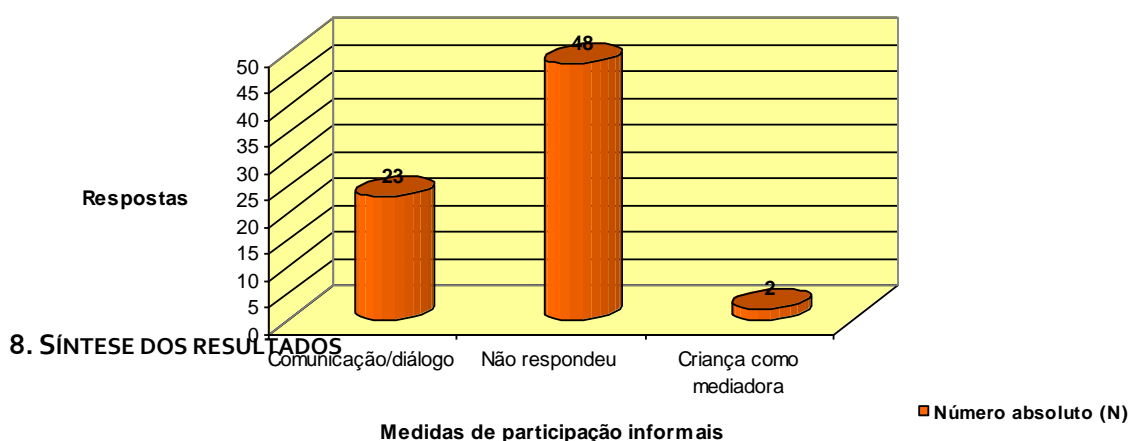
**Gráfico 15: Distribuição das respostas em função das medidas de operacionalização formais**



#### 7.4.1.2. MEDIDAS DE OPERACIONALIZAÇÃO INFORMAIS

Os resultados observáveis no Gráfico 16 expressam que a maioria (N=48, 66%) da amostra inquirida não indica qualquer medida de operacionalização informal, sendo que dos alunos respondentes, 23 das respostas (32%) indicam medidas no âmbito da comunicação/diálogo e apenas 2 (3%) alunos reconhecem à criança o papel de canal de troca de informação.

**Gráfico 16: Distribuição das respostas em função das medidas de operacionalização informais**

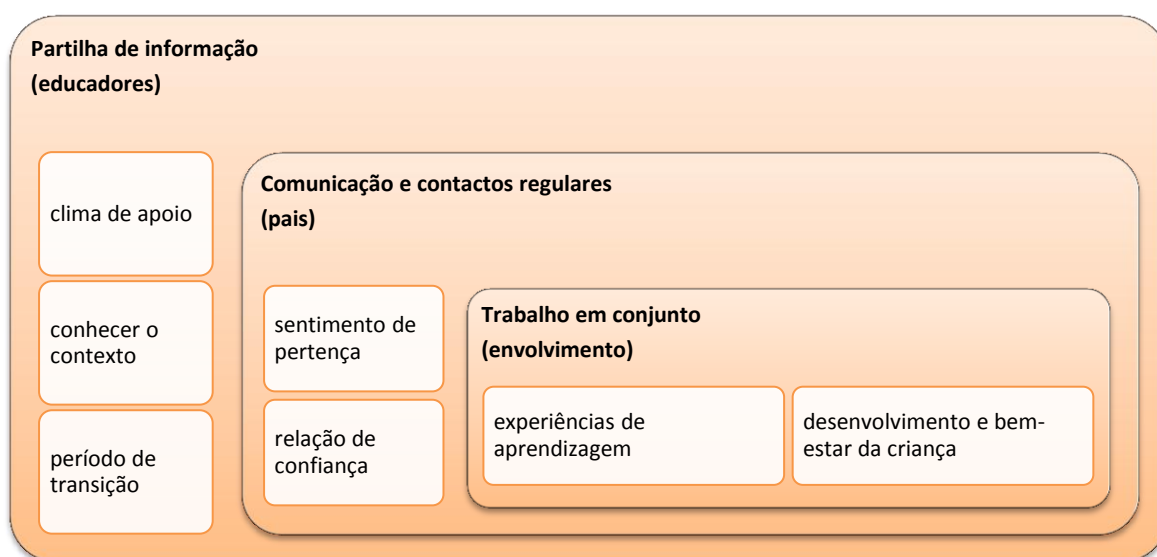


## 8. SÍNTESE DOS RESULTADOS

### 8.1. Caracterização das práticas de envolvimento parental dos educadores na rede privada – Estudo 1

A educação nos estabelecimentos Alfa e Beta do estudo, e a nível pré-escolar, de forma genérica, baseia-se no reconhecimento da família enquanto contexto de aprendizagem importante. Para os educadores da amostra esta afirmação não é um conceito novo, antes um preceito regularizador das suas práticas. Daí a “relação com a família” ser uma expressão comum na documentação que serve de suporte à ação pedagógica das instituições observadas. E, no entanto, a noção de “envolvimento parental” parece abarcar um largo espectro das iniciativas operadas entre as instituições e as famílias, atendendo à ilustração apresentada:

**Figura 6: Relação de reciprocidade observada nos estabelecimentos privados**



A ilustração da figura esclarece que nos estabelecimentos Alfa e Beta, que constituem a primeira componente da amostra, os educadores desenvolvem procedimentos para comunicar com os pais e partilhar informação. Por ocasião da entrada na instituição, facilitam o processo de adaptação, durante o período de transição, e também desenvolvem um clima apoiante, demonstrando preocupação em ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, fundamental a uma relação de confiança. Em ambos os estabelecimentos, os educadores empenham-se em materializar procedimentos para promover a participação e o envolvimento parental. Desta forma, os pais desenvolvem um sentimento de identificação ao ideário e atuação institucionais, assegurado pelos contactos regulares e contínuos que são estabelecidos. O planeamento e organização da ação educativa integram sugestões de visitas e passeios, bem como o seu

acompanhamento nessas saídas, mas também promovem uma discussão mais profunda e significativa com os pais acerca do desenvolvimento e da aprendizagem na infância, designadamente sobre o contributo do brincar e como uma intervenção mais experiencial pode cimentar um maior bem-estar dos filhos. Nos dois estabelecimentos, a atuação da família é orientada pelos educadores no sentido de uma participação ativa no processo educativo das crianças. O enfoque dado no trabalho com os pais direciona-se para a concretização dos planos de atividades. Declaradamente, os pais são uma fonte crucial de informação das experiências de aprendizagem anteriores à entrada na instituição educativa. Contudo, a relação única que têm com as crianças e o conhecimento profundo das suas capacidades ou habilidades nos diversos contextos são mais dificilmente entendidos como um recurso educativo essencial ao desenho curricular. É a compreensão conjunta (do currículo) que mostra facilitar uma melhor perceção dos aspetos organizacionais e curriculares da educação pré-escolar. Pese embora ambos os estabelecimentos solicitem, quer a participação, quer a colaboração dos pais, não são visadas tentativas de metodizar a coconstrução dos ditos planos. E por aqui percebe-se que o potencial do papel que os pais podem desempenhar na organização de experiências de aprendizagem é facilmente subestimado.

No que toca à gestão dos estabelecimentos, percebe-se uma certa coerência ou coordenação entre as orientações expressas nos documentos analisados e os serviços prestados, integrando-os com outros serviços disponibilizados, quer na própria instituição, quer disponíveis a nível da comunidade local. Como exemplos disso, ressaltam-se, por um lado, as consultas de psicologia e orientação vocacional, no estabelecimento Alfa e, por outro, as respostas de serviço social no estabelecimento Beta. A adequação e a articulação dos serviços nos estabelecimentos assentam no trabalho da equipa pedagógica, que congrega profissionais de educação e outros (saúde, serviço social, etc.) com formações diferenciadas, acreditando, desta forma, uma resposta holística a necessidades mais individualizadas. Comum aos dois centros educativos do estudo é a circunstância de ambos serem liderados por uma direção regular, o que permite salvaguardarem uma correlação efetiva entre o tempo letivo ou curricular e o tempo não letivo ou socioeducativo, de apoio às famílias. No caso do estabelecimento Alfa, existe, inclusive, uma real articulação com o 1º ciclo do ensino básico (dado que a coordenação pedagógica é vertical), que decorre naturalmente do entendimento da educação de infância como primeira etapa da educação básica. Esta mesma assunção fundamenta a forte dinâmica no interior do estabelecimento Beta, matizada pelas várias parcerias celebradas na comunidade circundante. Não obstante, pronuncia-se, tanto num caso, como no outro, uma tendência para a descentralização nos

educadores, quanto à responsabilidade de comunicar com os pais, o que lhes confere, assim, o ónus da iniciativa da interação a desenrolar com as famílias.

Quanto à verificação das hipóteses constituídas na abordagem prévia a esta investigação, os resultados indicam existir uma relação positiva entre a valorização da colaboração com a família refletida nas práticas educativas de envolvimento parental, confirmando, assim, a primeira e a terceira das hipóteses enunciadas. Não foi possível, no entanto, relacionar as práticas dos educadores com o nível de participação dos pais nos citados estabelecimentos, pelo que a segunda hipótese formulada não se confirma.

## **8.2. Análise inferencial das competências iniciais dos educadores para o envolvimento parental – Estudo 2**

Quanto aos benefícios da relação com a família e eventuais medidas facilitadoras da aproximação, os alunos da licenciatura que compõem a segunda componente da amostra total em estudo, quando questionados sobre as vantagens que perspetivam advir da relação próxima com os pais dos futuros educandos, enunciaram indicadores corroboradores da perspetiva ecológica do desenvolvimento, dado que colocam claramente a criança no centro da ação educativa como principal beneficiária do diálogo, da comunicação e da reciprocidade do conhecimento entre pais e educadores de infância, o que se reflete, naturalmente, no reforço do papel educativo da instituição (valorização da educação pré-escolar).

Colocando-se numa dimensão sociocultural, quanto às medidas de estreitamento da relação da família com o contexto formal de educação, o grupo de inquiridos manifesta uma certa generalização do valor da proximidade entre os dois principais contextos de vida da criança (a escola e a família), quando perspetiva o envolvimento parental na ação educativa. Não obstante as respostas obtidas demonstrarem uma certa dificuldade dos alunos na enumeração de medidas informais, conseguem, com relativa facilidade, indicar medidas formais para fomentar essa aproximação. Este dado talvez seja explicado pelo facto de ainda estarem, naturalmente pela condição de estudante, algo presos à conceptualização e teorização da temática. Pelos dados, percebe-se ainda que a totalidade dos respondentes centraliza no educador a iniciativa da colaboração com os pais e ignora o real peso que a instituição pode ter, a nível da influência exercida na organização da ação pedagógica, nomeadamente na orientação da relação com as famílias, embora ponderem, gradualmente, a importância da gestão institucional.

No que se refere aos obstáculos da participação dos pais e correlativas medidas para combater os problemas sentidos, o confronto ou divergência entre pais e educadores, na perspetiva da sua participação na vida da escola, corresponde invariavelmente à falta de tempo dos primeiros e à pouca disponibilidade dos segundos. Numa dimensão organizativa, os dados indicam também que a pouca informação é a principal desvantagem dos pais em relação ao contexto educativo, inferiorizando-os face ao educador, que é quem detém efetivamente a informação. A sua recusa, ou mera resistência em informar sistematizadamente os pais relaciona-se, por sua vez, com a sua limitada formação específica e com a frágil valorização atribuída ao papel educativo que podem desempenhar. Relativamente às medidas de correção dos problemas organizacionais, regista-se um maior enfoque, concedido pelos alunos inquiridos, à abertura da escola e a uma comunicação mais eficaz entre pais e educadores, designadamente, pela flexibilização dos horários de funcionamento dos centros educativos, pela promoção de encontros informais ou pela realização de reuniões criativas. Os respondentes não descuram a questão da formação, quer na perspetiva dos pais, com ações de sensibilização e atividades específicas de participação ativa, quer na perspetiva dos educadores, com ações de formação técnica e profissional.

No que concerne às estratégias de envolvimento parental e às correspondentes medidas para promover a participação parental, as respostas exaradas denunciam que os alunos da amostra em estudo perspetivam, na dimensão pedagógica da sua futura atuação, ouvir e estar atentos aos interesses dos pais, de forma a salvaguardar o seu envolvimento na organização curricular, designadamente, ao nível do planeamento e na execução da ação educativa. Não são esquecidas as atividades a realizar em casa, de forma a dar assim continuidade e reforçando o trabalho iniciado em contexto educativo. De acordo com as respostas cedidas pelos futuros educadores, a construção de uma parceria sustenta-se claramente numa comunicação e num diálogo permanentes. Quanto às medidas que operacionalizam ou concretizam o envolvimento parental, os dados recolhidos deixam entender que os alunos inquiridos estão sensibilizados para o papel ativo dos pais na organização do ambiente educativo, nomeadamente, no âmbito da gestão conjunta dos projetos, assente em reuniões periódicas e na construção de um clima de apoio e confiança sustentado. Admitem ainda a sua participação no dia a dia, suportada em meios eficazes de comunicação e trocas de informação, envolvendo, por vezes, a própria criança nesse processo de mediação. Deste modo, convertem-se as dinâmicas de interação formal e informal numa interação natural.

No que toca ao quadro das hipóteses previamente colocadas no desenho da investigação, o conjunto das respostas dos alunos indiciam haver uma apropriação progressiva das vantagens da



cooperação com os pais, relacionando, por um lado, as práticas de envolvimento parental com o sucesso educativo das crianças e identificando, por outro, medidas potenciadoras de uma relação satisfatória com a família e, consequentemente de maior impacto na qualidade da aprendizagem das crianças. Os dados indicam existir, genericamente, uma perceção quanto às principais barreiras da participação parental, identificando problemas e dando-lhes respostas. E, afinal, os alunos da amostra também enunciam estratégias de intervenção enquanto (futuros) educadores para que desempenhem a suas funções educativas em colaboração com os pais e apresentam, contingentemente, medidas para concretizar essa proximidade. No que a este estudo diz respeito, os dados confirmam a hipótese final formulada.



## CAPÍTULO V – MODELO DE COLABORAÇÃO ENTRE A ESCOLA E AS FAMÍLIAS

Uma parceria forte entre a escola, a família e a comunidade é um suporte para o sucesso do processo educativo. A educação parental ajuda os pais a entender a relação que existe entre o seu envolvimento ou iniciativas de participação com a ativação do desenvolvimento dos (respetivos) filhos. Nesse sentido, a educação parental prepara os pais para trabalhar com a escola ou com a comunidade educativa. Neste capítulo dá-se exemplo de alguns exercícios que, articulados, podem servir de ponto de partida para a elaboração de um programa de educação parental ou, de forma mais consistente, a um modelo de colaboração com as famílias e o contexto educativo formal. A arquitetura do plano de ação para o envolvimento parental (PAEP), mostrado na Figura 7, resulta da reflexão mais atenta em torno do corpo teórico apreendido e, em paralelo, sobre o corpo empírico apresentado. Na sua organização foram observadas as reais potencialidades e expressadas as verdadeiras dificuldades quanto à concretização do envolvimento dos pais na prática educativa quotidiana.

**Figura 7: Plano de ação para o envolvimento parental<sup>65</sup>**

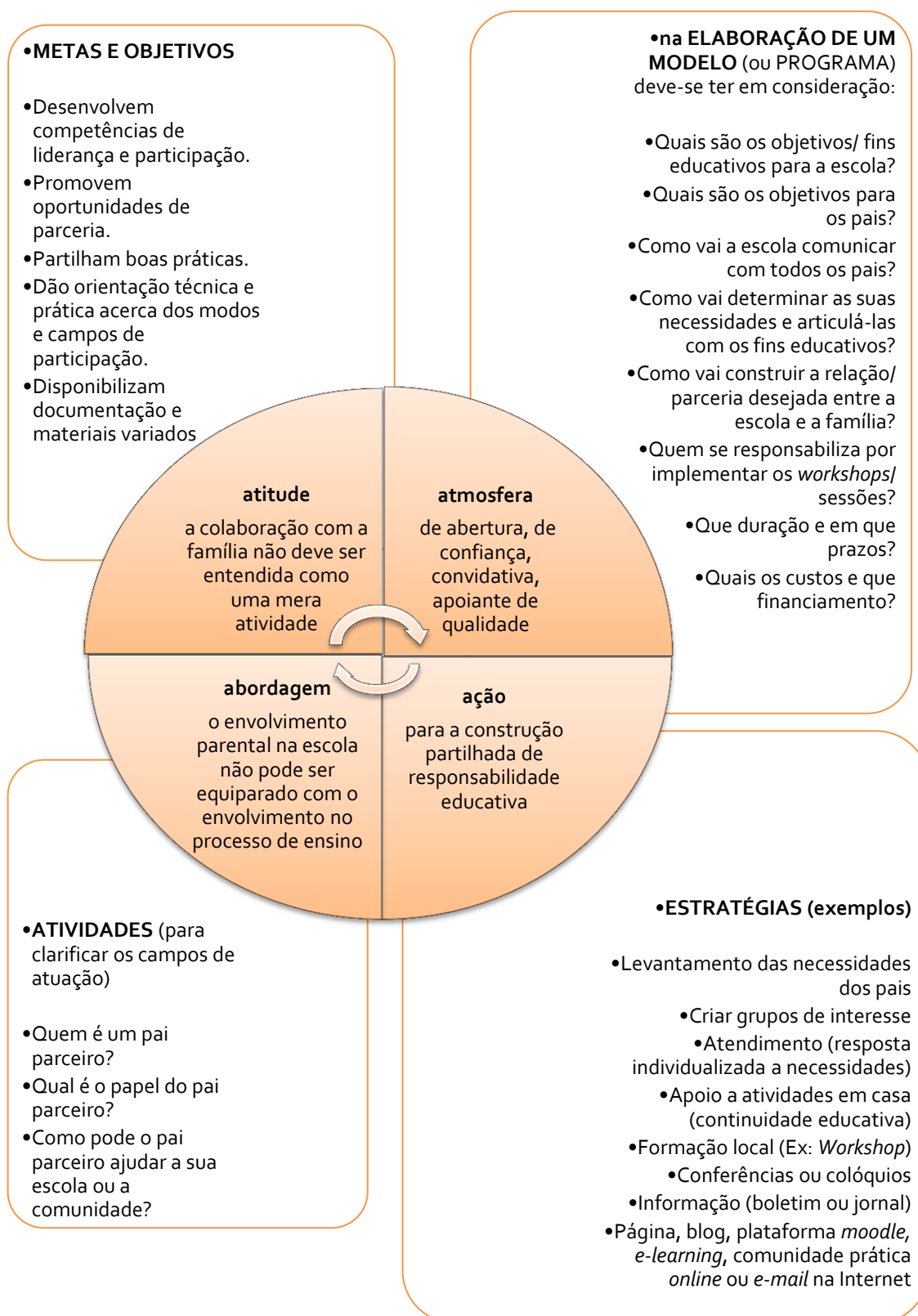
### **Princípios orientadores do projeto de envolvimento parental (PAEP)**

- O projeto vai ativar o desenvolvimento ou potenciar a aprendizagem?
- O projeto vai aumentar o envolvimento dos pais?
- O seu impacto será duradouro?

### **Organização do projeto (PAEP) em 4 linhas** (atitude, atmosfera, abordagem e ação)

- O PAEP procura alimentar a rede de suporte socioeducativo aos pais e às crianças.
- A escola, ao desenvolver o PAEP, potencia o envolvimento e a participação de todos.
- O fortalecimento dos estilos interativos concretiza-se em relações de parceria.

<sup>65</sup> O modelo esquematizado vai buscar alguma inspiração à abordagem experiencial e o seu desenho final foi elaborado pela investigadora na informação disponibilizada nos sítios do *Institute for Responsive Education* e do *Harvard Family Research Project*, respetivamente: <http://www.dac.neu.edu/ire> e <http://www.hfrp.org/>.



### **Papel dos educadores no PAEP**

(o que podem as escolas fazer)

- Definir objetivos-chave para a escola.
- Definir finalidades.
  - Elaborar o projeto educativo.
  - Definir envolvimento familiar.
  - Reconhecer os pais como mais-valia.
- Elaborar folhetos informativos sobre os objetivos do projeto educativo e como podem participar nele.
  - Orientar grupos de trabalho na escola que planifiquem atividades para as famílias desenvolverem.
  - Esclarecer a interdependência com os resultados.
- Trabalhar com os pais no planeamento de atividades relacionadas com a aprendizagem
- Envolver a comunidade nos projetos educativos.
- Dar a conhecer iniciativas das entidades locais para promover o envolvimento e a participação.
  - Usar espaços comunitários para as sessões de formação/ encontros.
  - Dar a conhecer os fins educativos.
- Procurar ajuda de formadores voluntários ou contratados.
  - Promover o valor do curriculum
- Organizar um repositório (centro de recursos educativos)
- Manter o apoio

Adaptado do IRE e do HFRP

O modelo antecedente sugerido pelo PAEP (Figura 7) prevê, num primeiro momento da elaboração do projeto ou programa, a definição dos princípios que lhes irão servir de orientação e, nessa medida, a importância para as escolas em balizar os resultados a alcançar, tanto no processo de ensino/aprendizagem, quanto ao nível do impacto desejado no envolvimento parental. O PAEP organiza-se, então, em torno de quatro linhas ou pressupostos, em que são regulados os fins a atingir, os procedimentos a adotar e são também determinados o nível de participação, assim como as medidas para a sua operacionalização. Para finalizar, acrescenta, através dos exemplos subsequentes, algumas vias para a concretização de projetos de envolvimento parental. Implicitamente, o PAEP confere a liderança do processo às escolas e acrescenta relevância ao papel dos profissionais de educação.



## CONCLUSÃO

Durante largos anos, a burocracia e centralização da administração educativa vêm inibindo a expressão da participação dos pais e dos encarregados de educação, fundamentalmente, junto das escolas públicas. Na esteira do movimento participativo, este alheamento é muitas vezes entendido como desinteresse, ignorando-se os demais constrangimentos à real participação. Com o mesmo sentido, Lima (1992) adverte que “[P]articipar ou não participar podem exigir a mesma coragem” (Lima, 1992:128). Durante a década de setenta, as associações de pais tiveram sobretudo um carácter reivindicativo, lutando pelos direitos mais elementares como o direito à sua própria existência. Seguiu-se depois um período, durante a década de oitenta, inerente à evolução do processo democrático, que correspondeu a uma lenta transformação de atitudes. Os pais começam progressivamente a encarar os professores como parceiros e a reivindicar pontos de convergência. A própria legislação também evolui no sentido criar as possibilidades efetivas de concretizarem essa participação. A Lei de Bases e a Reforma do Sistema Educativo concebem a escola como uma comunidade educativa, o que subentende uma participação ativa dos pais e encarregados de educação. Paradoxalmente, a Lei nº 53/90, de 4 de setembro, devolve legitimidade ao Governo para legislar em matéria de associações de pais e ainda surge o Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de novembro, que vem definir um novo regime para a sua constituição. Parece algo incongruente com a declaração de princípios anterior, uma vez que quaisquer normas centralmente emanadas respondem com maior dificuldade a essa mesma diversidade local, que pretendiam reforçar e transformar em comunidades educativas efetivas. Os anos noventa caracterizam, finalmente, um terceiro período em que os pais também fazem parte da comunidade educativa. O Decreto-Lei nº 270/98, de 01 de setembro, que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário e consagrando um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa, vem, de algum modo, clarificar a ação das associações de pais neste processo de envolvimento, tornando, portanto, inegável a sua importância. Persistem, ainda, perspetivas contrárias acerca do papel desempenhado pelos pais e pelos professores – ora de cumplicidade, ora de conflito. Contudo, percebe-se claramente uma mudança de orientação legislativa. Isto é, ao mesmo tempo que provoca uma diferente postura da escola, que é tradicionalmente fechada à partilha do poder decisório, propõe aos pais (e encarregados de educação) uma nova atitude perante a escola que,

individualmente ou em associação, cada vez mais são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos (ou educandos) na arena escolar.

A educação não resulta apenas do que se aprende na escola, mas do que se aprende igualmente na família, em casa e na sociedade. No final, é uma tarefa conjunta, de todos e de cada um, inventar outros caminhos, criar espaços de esperança que tornem possível um mundo melhor, mais plural. Regista-se, efetivamente um discurso progressivamente favorável sobre a educação inter/ multicultural e, no entanto, a sua prática é relativamente nova para os professores. Estes sentem por vezes que não estão disponibilizados todos os recursos ou mecanismos que lhes permitam dar uma resposta à altura das solicitações. A cultura da escola não parece, contudo, ter perdido a sua importância e, por ser dinâmica, vem conseguindo alterar as suas rotinas e práticas. É, com efeito, no contexto educativo que o sentido do ser se vai reconfigurando, mas esta não é uma tarefa exclusiva da escola. A família, nas suas atuais e múltiplas configurações, alimenta de forma privilegiada oportunidades de compreensão desta nova condição sob a qual a humanidade vive atualmente. A resposta dos educadores e a ação das instituições educativas, face a todas as alterações resultantes do processo de globalização, acarretam uma adaptação que já é perceptível ao nível curricular, mas que deve, articuladamente, ser acompanhada pela criação de novas orientações pedagógicas e por políticas educativas que melhor se adequem às transformações económicas imperantes. (Apple *et al.* (Eds.), 2005). Relativamente ao caso português, como a família continua a ter um papel preterito na educação das crianças mais pequenas, ficou demonstrada a necessidade de medidas sólidas de apoio à família, que garantam um impacto mais significativo da educação pré-escolar. O discurso político oficial sublinha, inclusive, a conceção de “escola a tempo inteiro”. Às funções docentes tradicionais, os professores veem acumuladas crescentes funções de carácter social e de apoio às famílias, pressão que redunde, não só das transformações ocorridas na estrutura familiar e no mercado de trabalho, mas também por influência exercida pelo movimento associativo dos pais. As novas funções acrescentarão, inevitavelmente, ao fardo dos professores, mais trabalho e responsabilidade, o que poderá acarretar algum prejuízo na qualidade do exercício das usuais funções de planificação, ensino e avaliação. Dados dum estudo realizado por Pereira *et al.* (2003) confirmam que, mais que quaisquer outra classe profissional, os docentes são os profissionais mais afetados pelos fenómenos de esgotamento, stresse e ansiedade, o que pode ser compreendido como evidência dos efeitos danosos das políticas entretanto aplicadas. Nesse sentido, a estruturação (tanto orgânica, como dinâmica) da educação básica constituirá um dos grandes problemas na presente reconfiguração do sistema educativo, pois tudo depende, em grande parte, do que se perspetiva

como resultado da educação formal escolar: pessoas informadas, competentes em alguns campos do saber, que sabem conviver, exercer responsabilidade social, orientadas por valores como confiança, respeito, solidariedade; ou pessoas altamente especializadas e competitivas, capazes de alavancarem a sociedade do futuro.

A colaboração dos pais, no âmbito da educação pré-escolar tem tradições que diferem naturalmente de país para país. Admitem, contudo, um denominador invariável: a aprendizagem dos mais pequenos está muito enraizada na sua vida quotidiana, nas suas experiências e vivências. Durante os anos que antecedem a escolaridade obrigatória, a aprendizagem das crianças mistura-se e confunde-se com as suas experiências. Tudo o que fazem e vivem fora do contexto escolar tem tanta importância educativa como o que fazem no seu interior. Os educadores, conscientes deste facto, sabem que a sua atuação com as crianças deve referenciar-se nas suas vivências fora do perímetro da escola, de modo a que as experiências educativas gozem de certa continuidade nas experiências familiares e sociais. Estudos longitudinais confirmam que a qualidade da educação de infância está relacionada com os resultados cognitivos, sociais e, mais tarde académicos, obtidos pelas crianças. Alguns desses estudos indicaram<sup>66</sup> que esses resultados eram mais evidentes quando a resposta era de qualidade ou mesmo de alta qualidade. A educação de infância será, assim, a base de construção da relação das famílias com a escola, porquanto é a primeira oportunidade da escola para tentar compreendê-la. No que se refere à qualidade do atendimento nos jardins de infância públicos, o débil envolvimento das famílias tem sido transversalmente apontado como lacuna importante nos Relatórios Anuais de Avaliação Integrada das Escolas elaborados sucessivamente pela Inspeção Geral de Educação do ME (IGE). Quanto às práticas dos educadores, subsiste uma extraordinária heterogeneidade, pelo que a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME empenhou-se, nomeadamente através do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), que adaptou a partir duma experiência de sucesso do Reino Unido<sup>67</sup>, em procurar implementar um projeto de autoavaliação e de melhoria da qualidade, organizado a partir do interior das instituições, com o exato sentido de possibilitar a melhoria da qualidade dos

---

<sup>66</sup> Cost Quality and Child Outcomes (1995); Quality and Child Outcomes Study Group Team (1995); European Child Care and Education Study Group (1997).

<sup>67</sup> O Modelo *Effective Early Learning* (EEL), adquirido pelo Departamento de Educação Básica (DEB), foi traduzido para o português com a designação de Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP). O DEB pretende que seja um instrumento de avaliação, regulador das práticas educativas.

serviços educativos aí prestados (ME, 1998). O modelo DQP considera o grau de envolvimento das crianças em contexto educativo e não apenas aprendizagens específicas, sugerindo modos através dos quais os profissionais da educação de infância (estudantes, educadores de infância, inspetores e formadores) podem analisar e refletir sobre a sua própria prática educativa. As suas orientações sobre o modo de avaliar a prática educativa permitirá, afinal, gizar os itinerários para melhorar a qualidade dessa mesma prática. Nessa medida, ao educador caberá uma responsabilidade importante em demonstrar que é possível, quer desenvolver metodologias de intervenção ou de educação parental respeitadoras, quer acompanhar a família no processo de descoberta (ou criação) de significações múltiplas sobre o seu papel no processo educativo. Da sua atuação será então possível refletir qual o encaixe possível face à lógica de expansão da educação pré-escolar, no quadro normativo atual e nas propostas de alteração emergentes à luz do processo de Bolonha. Parece, assim, fundamental a parceria entre as instituições de educação de infância e os pais, no sentido em que estes poderão ter um maior conhecimento, não só do trabalho realizado, como também do processo educativo dos seus filhos. Mas o envolvimento parental não se constrói de uma forma padronizada. O delineamento das estratégias com vista à promoção do envolvimento parental terá de ser construído com base no conhecimento das famílias. Não há um conjunto de parâmetros previamente definidos. Escolas e famílias têm que comunicar e desenvolver um esforço convergente ao nível das atitudes, ideias e perceções sobre a educação de infância e sobre o envolvimento parental, mas também convergir relativamente à definição dos respetivos papéis e funções. Considerando que a iniciativa para a participação e inclusão dos pais deverá surgir das escolas e partindo de uma base consciente da necessidade do envolvimento da família e dos benefícios que daí decorrem, os profissionais da educação pré-escolar aproximam-se das famílias e desenvolvem assim uma relação estreita, transformando esta interação numa mais-valia para as crianças, para a sua família e para o centro educativo. A Lei torna possível essa participação, mas a sua efetivação depende claramente das instituições; isto é, do modo como os educadores estão abertos a colaborar com os pais. Este tem sido, aliás, o sentido da participação dos pais no projeto educativo do jardim de infância, que constitui a proposta educativa e a forma global como esse estabelecimento se organiza para responder à educação das suas crianças, mas também às necessidades dos pais.

No âmbito pedagógico, a orientação construtivista é decerto o eixo teórico agregador e orientador da intervenção em educação de infância e, no entanto, existem algumas questões de ordem aplicativa importantes a considerar. Nas propostas de intervenção referenciadas na revisão teórica precedente, o envolvimento parental não deve ser entendido como limitador



das potencialidades do projeto curricular, mas permitir compreender melhor as diferenças essenciais do pensamento e experiência (de vida) das famílias e olhar as suas características como uma qualidade única. É necessário aprofundar e generalizar a aplicação de práticas educativas que reconheçam e valorizem a subjetividade e riqueza do vivido familiar e encarar a criança enquanto sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e, naturalmente, os seus pais enquanto parceiros do processo educativo. As relações de implicação resultam sempre de um contexto de interações positivas, o que justifica a pertinência por parte dos educadores em perceber e conhecer estratégias que permitem contornar a impossibilidade de participação dos pais, para uma mais significativa ação educativa.

Apesar das limitações reconhecidas ao presente estudo, os educadores em serviço admitem preocupações de várias ordens, mas sobretudo, o acompanhamento diário e a eficácia da comunicação. Para além disso, constatou-se que as instituições privadas de educação conferem uma grande centralidade ao papel do educador e, ao contrário do esperado, não são os regulamentos estabelecidos que tem maior influência no envolvimento parental. Por outro lado, no caso dos educadores em formação, os resultados parecem indicar capacidade de conceptualização relativamente a ações futuras, característica essencial do educador reflexivo.

A investigação realizada têm o interesse particular de mostrar como as crenças e teorias dos educadores são condicionadas por diferentes fatores da vida pessoal e profissional. A influência da vida pessoal, como se constatou, não se resume à função de crivo na formação inicial e no desenvolvimento ao longo da carreira; é mais do que isso, porque trespasa completamente a vida profissional. A interpretação que os educadores deram no estudo referenciado à descontinuidade, e por vezes contradição, entre teorias, intenções e práticas relacionam-se com a gestão e organização do ato educativo na situação concreta e contextual da sala aula ou no espaço de atividades (restrições). Como consequência, o processo de reflexão traduziu-se na mudança nas teorias e práticas dos educadores, devido à necessidade de adequação entre teoria e prática. É esta ideia que vem reforçar a importância da reflexão sobre a ação enquanto principal estratégia formativa, com efeitos claramente positivos, perceptíveis ao longo da profissão. A contribuição possível aponta no sentido de repensar e reconhecer a dimensão contextual e a racionalidade reflexiva em que assenta o arquétipo de formação de professores, demarcando-o, em definitivo, dos modelos mais tradicionalistas e acríticos. Uma efetiva divulgação científica e, posteriormente, a assessoria ou um acompanhamento na aplicação da investigação que se vai realizando alcançarão mais eficazmente o objetivo de implementar a inovação e a mudança das práticas educativas, facilitando, enfim, a parceria e a relação entre os educadores e os pais.



## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo (1995). "O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal", in *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 73-86.
- AFONSO, Natércio (1993). "A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas", in *Inovação*. vol. 6, 2, pp. 131-155.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, Natércio (2002). "A avaliação da formação de educadores e professores de 1º Ciclo nas universidades", in *Infância e educação: investigação e práticas*, 4, pp. 5-17.
- ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALBARELLO, Luc, et al. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALBERONI, Francesco (1995). *O optimismo*. Lisboa: Bertrand.
- ALMEIDA, Miguel V. (2004). *Outros destinos: ensaios de antropologia e cidadania*. Porto: Campo das Letras.
- AMIN, Samir (1999). *O Eurocentrismo: crítica de uma ideologia*. Porto: Afrontamento.
- APEI (2001). *Pensar o currículo em educação de infância* (atas do VII encontro nacional) Lisboa: APEI.
- APPLE, Michael W. et al. (Eds.) (2005). *Globalizing education: policies, pedagogies & politics*. New York: Peter Lang Publishing, Inc..
- ARGYRIS, Chris & SCHON, Donald (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- AZEVEDO, Joaquim (1994). *Avenidas da liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: ASA.
- BAIRRÃO, Joaquim & VASCONCELOS, Teresa (1997). "A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica", in *Inovação*, vol. 10 (1), pp. 7-20.
- BANKS, James (2002). "A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração" in SPODECK, B.(Org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 527.
- BARDIN, Laurence (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRETTE, Christian, GAUDET, Édith & LEMAY, Denyse (1996). *Guide de communication interculturelle*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- BARROS, João Pedro (1996). *Sinergias para um sucesso? do poder central ao poder local*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARROSO, João (1991). "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução", in *Inovação*, 4 (2,3), pp. 55-86.
- BARROSO, João et al. (1992). *Gerar e gerir recursos na escola*. Porto: ME/GETAP.
- BARROSO, João (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- BASSEDAS, Eulália *et al.* (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BASTIANI, John (1993). *Working with parents: a whole-school approach*. Nottingham: Nottingham University.
- BASTOS, J. Gabriel P. & BASTOS, Susana P. (1999). *Portugal multicultural*. Lisboa: Fim de Século.
- BELSKY, Jay (1984). "The determinants of parenting: a process model", in *Child Development*, 55, pp.83-96.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENNETT, Neville *et al.* (1997). *Teaching through play: teachers's thinking and classroom practice*. Buckingham: open university press.
- BERGER, Guy (1992). "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional", in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3/4, pp.23-36.
- BHERING, Eliana & SIRAJ-BLATCHFORD, Iran (1999). "A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração", in *Cadernos de Pesquisa*, 106, pp. 191-216.
- Bhering, Eliana (2000). *An examination of brazilian teachers' attitudes and parents: views on parental involvement in Brazilian State pre and primary schools*, London: University of London.
- BHERING, Eliana, *et al.* (2000). "Acesso à educação infantil: uma estratégia para promover a integração social", in *Revista Alcance*, II, (02), pp. 11-18.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1987). "Propostas para o ensino do futuro", in *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-120.
- BRÁS, José (2006). "Bolonha: a peregrinação de formação", in *Horizonte*, vol. 21, 124, pp. 38-39.
- BRAZELTON, T. Berry & GREESPAN, Stanley I. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Presença.
- BRICKMAN, Nancy & TAYLOR, Lynn (1991). *Aprendizagem activa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, Urie (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BURGESS, Robert (1984). *In the field: an introduction to field research*. London: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd.
- CABRAL, Ruben (1997). "Mundo actual e pluralismo: desafios lançados à escola e aos professores", in *Brotéria3, cultura e informação*, vol.144, pp. 33-42.
- CABRITO, Belmiro *et al.* (1995). "A escola e o espaço local", in SPCE (Org.), *Ciências da educação: investigação e acção*. Porto, vol. II, pp. 25-37.
- CALDEIRA, Elsa *et al.* (2004). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Porto/Lisboa: ACIME/ME.
- CANÁRIO, M<sup>a</sup> Beatriz. B. (1995). "Partenariado local e mudança educativa", in *Inovação* 8 (1,2) pp. 151-166.
- CANÁRIO, Rui (Org.). (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

- CANÁRIO, Rui. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui et al. (1997). *A Parceria professores/pais na construção de uma escola do 1.º ciclo: estudo de caso*. Lisboa: ME/DAPP.
- CANÁRIO, Rui (2000). "Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro", in *Fórum*, 27, pp. 125-139.
- CARDONA, Mª João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, Mª João (2000). *Um estudo sobre a educação de infância em Santarém*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARDONA, Mª João (2002). "Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre educadores de infância portugueses", in *Infância e Educação: investigação e práticas*, 5, pp. 43-61.
- CARDONA, Mª João (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- CARDOSO, Carlos M. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARMO, Hermano & FERREIRA, M. Manuela (1998), *Metodologia da investigação: guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, Marília P. (1989). "Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular", in *Cadernos de Pesquisa*, 70, pp. 65-73.
- CASTELLS, Manuel (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVALCANTE, Rodolfo C. (1998). "Colaboração entre pais e escola: educação abrangente", in *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), pp. 153-159.
- CLARK, Christopher & LAMPERT, Magdalene (1986). "The study of teacher thinking", in *Journal of teacher education*, vol. 37, 4, pp. 27-31.
- CNE (1994). *Relatório sobre a reforma dos Ensinos básico e Secundário 1989-1992*. Lisboa: CNE.
- CNE (2000). *Educação intercultural e cidadania*. Lisboa: CNE.
- CNE (2002). *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Lisboa: CNE.
- CNE (2007). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional da Educação*. Lisboa: CNE.
- CORREIA, Isabel (1981). "Educação pré-escolar", in SILVA, M. & TAMEN, I. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 145-166.
- CORREIA, José A. (1999). "Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação", in *Aprender*, 22, pp. 129-134.
- CORREIA, Luís M. & SERRANO, Ana M. (Org.) (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luíza & PACHECO, Natércia A. (1991). "O conceito de educação intercultural", in *Inovação*, vol.4, nº2-3, pp. 33-42.
- CORTESÃO, Luíza & STOER, Stephen. (1996). "A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas", in *Inovação*, vol.9, pp. 35-51.

- CORTESÃO, Luíza (1999). "Investigar e formar em educação", in *Actas do IV congresso da SPCE*. Vol. 1.
- CORTESÃO, Luíza (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições.
- COSTA, Jorge A. (1999a). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge A. (1999b). *Organização escolar e desenvolvimento curricular: legislação base*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António. & VENTURA, Alexandre (Orgs) (2004). *Políticas de gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, M<sup>a</sup> José (2004). "As câmaras e a animação sócio-educativa no âmbito da componente de apoio à família dos jardins de infância", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, n.º 1,2,3, pp. 497-502.
- CRÓ, M<sup>a</sup> Lurdes (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, Pedro d'O. (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- DAVID, Miriam (1993). *Parents, gender & education reform*. London: Routledge.
- DAVIES, Don (1988). "Low income parents e schools: a research report and a plan for action", in *Equity and choice*. 4(3), pp. 51-59.
- DAVIES, Don (Dir.) (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, Don, MARQUES, Ramiro & SILVA, Pedro (1993). *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, Don (1994). "Parcerias pais-comunidades-escola: três mensagens para professores e decisores políticos", in *Inovação*, 7 (3) pp. 377-389.
- DECKER, Virginia A. et al. (2000). *Engaging families and communities pathways to educational success*. Fairfax, Virginia: NCEA/FAUEds.
- DELORS, Jacques (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- DIAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> José (2003). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- DIEZ, Juan D. (1994). *Família-escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- DIOGO, Ana M. (1998). *Famílias e escolaridade: representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri.
- DIOGO, Ana M. (2002). "Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas", in LIMA, J. Á. (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 251-281.
- DIOGO, Ana M. et al. (2002). "Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa", in LIMA, J. Á. (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 283-319.
- DIOGO, José M. L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

- EPSTEIN, Joyce & CONNERS, Lori (1994). "A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário", in *Revista ESES*, 5, pp. 17-22.
- EPSTEIN, Joyce & DAUBER, Susan (1991). "School programs and teachers practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", in *The elementary school journal*, 3, pp. 289-305.
- EPSTEIN, Joyce & SALINAS, Karen (1993). "School and family partnerships: survey of teachers in elementary and middle grades", in *Teachers' questionnaire: section I*. JHU, Centre on families, communities, schools and children's learning: Maryland.
- EPSTEIN, Joyce (1986). "Parents' reactions to teacher practices of parental involvement", in *The Elementary School. Journal*, 86, pp. 277-294.
- EPSTEIN, Joyce (1987). "Parent involvement: what research says to administrators", in *Education and urban society*, 19, 2, pp. 277-294.
- EPSTEIN, Joyce (1987). "Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement", in HURRELMANN, K., et al. (eds.), *Social intervention: potential and constraints*. New York/Berlin: Aldin/ de Gruyter.
- EPSTEIN, Joyce (1992). *School and family partnerships*. Boston: Center on families, communities, schools & children's learning, report nº6.
- EPSTEIN, Joyce (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.
- EPSTEIN, Joyce et al. (1997). *School, family and community partnerships: your handbook of action*. California: Corwin Press.
- ESTAÇO, Isabel M.R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática: contributo de estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- EURIDYCE (1997). *A Educação pré-escolar na união europeia: políticas e ofertas actuais*. Lisboa: ME/DPGF.
- FARIA, Susana (2006). "O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano", In *Interações*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém.
- FEITEIRA, Manuela (2007). *A participação dos encarregados de educação na organização escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FERNANDES, António S. (1999). "Descentralização educativa e intervenção municipal", in *Noesis*, n.º 50, pp. 21-25.
- FERNANDES, José (2003). *O Associativismo de pais: no limiar da virtualidade?* Lisboa: IIE/ME.
- FONSECA, Aurora (1990). *Guia dos direitos da criança*. Lisboa: IAC.
- FONTAO, Mª Pilar (1996). "La relación escuela-familia en alumnos con necesidades educativas especiales", in *Atas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga.
- FONTAO, Mª Pilar (2000). "Modalidades de trabalho com pais na pré-escola", in CORREIA, L. & SERRANO, A. (Orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora, pp. 165-190.
- FORMOSINHO, João (1994). "A educação pré-escolar em Portugal". *Parecer 1/94*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- FORMOSINHO, João (1996). "Educação pré-escolar: primeira etapa da educação básica", In *Revista Noesis*, 39, pp. 26-28.
- FORMOSINHO, João (1997). "O Contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar", in *Inovação*, 10 (1), pp. 21-36.

- FORMOSINHO, Júlia *et al.* (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- FORMOSINHO, Júlia *et al.* (Org). (1998a). *Os modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, Júlia (1998b). *O desenvolvimento profissional dos educadores de infância*. Braga: Universidade de Braga.
- FREIRE, Paulo *et al.* (1988). *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (1996a). "A escala real-ideal de cooperação pais-jardim de infância (ERI) ", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (2), pp. 169-194.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (1996b). "Perspectivas de pais e educadores sobre o envolvimento/ participação dos pais na educação dos seus filhos em instituições de educação pré-escolar", in COJEA (Eds.), *Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas: Atas*, pp. 295-305.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (2000). " "One-size-fits-all?" ou a questão das implicações dos estudos longitudinais em educação pré-escolar", in *Psychologica*, 24, pp. 195-212.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (2002). "Parcerias no currículo em educação pré-escolar: O Projecto mais-pais nas narrativas de pais e educadores", in *Psychologica*, 30, pp. 203-215.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (2003). "O trabalho com pais na prevenção do comportamento antissocial", in ALBERTO, I. *et al.* (Orgs). *Comportamento antissocial: escola e família*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- GASPAR, M<sup>a</sup> Filomena (2004). "Educação parental e educação pré-escolar: uma parceria a construir", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, 1, 2, 3, pp.255-268.
- GITTINS, Diana (1993). *The family in question*. London: Macmillan.
- GOMES, Joaquim F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Lisboa: INIC.
- GONÇALVES, José (2000). *Ser professora do 1ºciclo: uma carreira em análise*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GROSSMAN, Pamela (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- GUERRA, Miguel (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- HADDAD, Lenira (1987). "A relação creche-família: relato de uma experiência", in *Cadernos de Pesquisa*, 60, pp. 70-78.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HENDERSON, Anne *et al.* (2007). *Beyond the bake sale: the essential guide to family school partnerships*. Cambridge: Harvard University Press.
- HENRIQUES, M<sup>a</sup> Eulália (2006). "Trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da luz: estudo de caso", In *Interacções*, 2, ESE de Santarém.
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David (1995). *Educating young children*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- HOMEM, M<sup>a</sup> Luísa (2002). *O Jardim de infância e a família: fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- HORNBY, Gary (1990). "The organization of parent involvement", in *school organization*, 2 & 3 (10) pp. 247-252.
- HOUGH, Ruth A. & NURSS, Joanne R. (2002). "A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças", in SPODECK, B. (org.). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 761-787.
- HUBERMAN, Michael *et al.* (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- IGE (2001). *Avaliação integrada das escolas: relatório nacional 1999-2000*. Lisboa: IGE.
- ITURRA, Raul (1997) (Prefácio) in SOUTA, Luís *Multiculturalidade & educação*. Porto: Profedições.
- JORDÁN, José A. (1995). *La escuela multicultural, un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JOWETT, Sandra & BAGINSKY, Mary (1988). "Parents and education: a survey of their involvement and a discussion of some issues", in *Educational Research*, 1 (30).
- JOWETT, Sandra *et al.* (1991). *Building bridges: parental involvement in schools*. Great Britain: NFER Research Library.
- KATZ, Lillian & CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lillian (1995). *Talks with teachers: a collection*. Norwood, NJ: Ablex.
- LAEVERS, Ferre (2003). *Experiential education: making care and education more effective through wellbeing and involvement*. Leuven University: Centre for Research in Early Childhood and Primary Education.
- KAGAN, Dona M. (1990). "Ways of evaluating teacher cognition. inferences concerning the goldilocks principle", in *Preview of educational research*, 60, pp 419-469.
- KING, Nancy (1979). "Play: the kindergartener's perspective", in *the elementary school journal*, vol.80, 2.
- LAREAU, Annette (1989). *"Home advantage": social class and parental intervention in elementary education*. New York: The Falmer Press.
- LEMONS, Jorge & SILVEIRA, Teolinda (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- LEMONS, Valter (1997). "A gestão escolar", in Cunha, P. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 259-273.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérard (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Jorge Á. (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Jorge Á. (2006). "A governação em rede na educação: potencialidades e riscos", in *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6, pp. 7-17.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio, & SÁ, Virgínio (2002). "A Participação dos pais na governação democrática das escolas", in LIMA, L. & ÁVILA, J. (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, pp. 25-95.

- LINO, Dalila (1998). "O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação", in FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, pp.93-136.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (2005). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MACEDO, Berta (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACHADO, Marieta & MORGADO, Rosana (1992). "A educação parental, delineamentos para uma intervenção", in *Análise Psicológica*, 1 (X), pp. 43-49.
- MAGALHÃES, Graça (2004). "Modelo de colaboração jardim de infância/ família: estudo exploratório com uma amostra portuguesa de educadores de infância", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, 1, 2, 3, pp. 285-313.
- MARQUES, Margarida (1996). *O partenariado na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARQUES, Ramiro (1988). "Obstáculos ao envolvimento dos pais na escola", in *Revista ESES*, 1.
- MARQUES, Ramiro (1989). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1993a). "Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América", in DAVIES, D. et al., *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 23-48.
- MARQUES, Ramiro (1993b). "Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos", in Davies, D., et al., *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 55-60.
- MARQUES, Ramiro (1993c). "A participação dos pais na vida da escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional", in DAVIES, D., et al., *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 105-114.
- MARQUES, Ramiro (1994). "Colaboração escola-famílias: um conceito para melhorar a educação", in *O Professor*, 5, pp. 4-11.
- MARQUES, Ramiro (1996). "A investigação-ação em escolas portuguesas: um projecto internacional sobre colaboração família-escola", in *Educare Educere*, 2, pp. 19-32.
- MARQUES, Ramiro (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- MARQUES, Ramiro (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- MATOS, A. Costa, e PIRES, J. Vargas (1996). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- MCALLISTER, S. Swap (1993) *Developing home-school partnerships*. New York: Teachers College.
- MENDEL, Maria (2006). "Parents' spots in school-challenging place-conscious partnership", in *Revista Interacções*, 2 (2) pp. 209-219.
- ME (1994). *Jardim de infância/ família: uma abordagem interactiva*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré-escolar.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré-escolar.
- ME (1998). *Qualidade e projecto educativo na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré-escolar.
- ME (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório preparatório* Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré-escolar.

- MIRANDA, Guilhermina (1984). *Actividades da vida diária. Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MONTANDON, Cléopâtre e PERRENOUD, Philippe (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.
- MORAIS, Ana M<sup>a</sup> (1995). "Prática pedagógica da família e da escola", in SPCE (Org.) *Ciências da Educação: investigação e acção*. vol. I, pp. 371-390.
- MORIN, Edgar (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NIZA, Sergio (1998). "O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa", in FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, pp. 137-159.
- NÓVOA, António (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- NÓVOA, António (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Tomás (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: ACIME.
- NAEYC (s/d) *NAEYC develops 10 standards of high-quality early childhood education*. Washington D.C (texto policopiado).
- OLIVEIRA, António C. (1993). *Direito das Autarquias Locais*. Coimbra: Coimbra Editora.
- OUELLET, Fernand (1991). *L'Éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions Harmattan.
- OUELLET, Fernand (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Les Presses de l'Université Laval.
- PACHECO, José (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- PAJARES, M.Frank (1992). "Teacher's beliefs and educational research: clearing up a messy construct", in *Review of educational research*, 62, (3), pp 307-332.
- PALOS, A. Cristina (2002). "'Ir lá para quê?'... concepções e práticas de relação entre famílias e jardins de infância", in LIMA, J. (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA, pp. 211-249.
- PASCAL, Chris e BERTRAM, Tony (2000). "Desenvolvendo a qualidade em parcerias: sucessos e reflexões", in *Revista do GEDEI. Infância e educação: investigação e práticas*, nº 2, pp.17-30.
- PATEMAN, Carol (1970). *Participation and democracy theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARDAL, Luís A (1993). "A escola, o currículo e o professor", in *Cadernos de análise sócio-organizacional da educação*, 7. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editora.
- PEREIRA, Anabela, et al. (2003). *Stress and teaching ability*. in 24th International Conference Stress and Anxiety. pp.35 Lisboa: Universidade Lusófona.
- PEREIRA, Ana (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPPr.)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, Teresa (2004). "A animação sócio-educativa nos jardins de infância da rede pública: um serviço integrado ou uma dicotomia assistida?", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 38, n.º 1,2,3 pp. 485-492.
- PEROTTI, Antonio (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.

- PERRENOUD, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PINTO, Conceição (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PINTO, Manuel (1997). "A infância como construção social", in SARMENTO, M. & PINTO, M., *As crianças contextos e identidades*. Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal (PIIP). Braga: Universidade do Minho, pp. 31-74.
- PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- PORTUGAL, Gabriela. (1997). "Qualidade de contextos pré-escolares: cinco perspectivas segundo L. Katz", in *Cadernos de Educação de Infância*: APEI, 42.
- PORTUGAL, Gabriela (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, Gabriela (2001). "Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico", in TAVARES & BRZEZINSKY (Org.). *Conhecimento profissional de professores, a praxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- PORTUGAL, Gabriela (s/d). "Sistema de acompanhamento das crianças: desenvolvendo uma prática mais experiencial e inclusiva em educação pré-escolar", (texto policopiado). Adaptado e organizado a partir de LAEVERS, F. et al. (1997) *A process-oriented child monitoring system for young children*. KU Leuven: Centre for Experiential Education.
- POURTOIS, Jean-Pierre et al. (1994) "Educação Familiar e parental", in *Inovação*, vol. 7, 3, 289-305.
- POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette e BARRAS, Christine. (1994). "Educação familiar e parental", in *Inovação*, 7 (3), pp. 289-305.
- POWELL, Douglas (1997). "Parent involvement in preschool programs", in SAHA, L. (Ed.). *International encyclopedia of the sociology of education*, Exeter: Pergamon, pp. 642-647.
- QUINTANA-CABANAS, José M<sup>a</sup> (1989). *Sociologia de la Educacion*. Madrid: Dykinson.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIMÃO, Cassiano (1994). "Escola e família: uma relação a desenvolver", in *Brotéria*, 139, 445-449.
- REIMÃO, Cassiano (1997). "A cooperação entre a escola e a família: Uma exigência de modernidade", in CUNHA, P., *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 139-165.
- RELVAS, Ana P. (2002). "A terapia familiar em Portugal: o regresso ao futuro", in *Psychologica*, 31, pp. 13-24.
- RELVAS, Ana P. (s/d). "Família com filhos na escola", in RELVAS, A. P. (Org.) *A família, desenvolvimento numa perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento.
- ROCHA, Filipe (1996). *Educar em valores*. Aveiro: Editora Estante.
- ROCHA, Hilda (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, Maria Céu (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, Virgínio (2001). "A não participação dos pais na escola: a eloquência das ausências", in VEIGA, I. e FONSECA, M., (Orgs). *Dimensões do projecto político pedagógico*. Campinas: Papirus.
- SÁ, Virgínio (2004), *A Participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*, Braga: Universidade do Minho.

- SÁ, Virgínio e ANTUNES, Fátima (2007), "Públicos e (des)vantagens em educação: escola e família em interação", in *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp.129-161.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, Rui. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTIAGO, Rui A. (1996). *A Escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOMÉ, Jurgio Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Belmira (1997). *A participação dos pais na sala de aula*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Boaventura (1994). *Pela mão de Alice*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, José A. (1994). *A Participação dos pais na escola: factores facilitadores do envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Paula (1998). *Implicação, diálogo experiencial e ecologia na escola: parâmetros de qualidade em educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Paula e PORTUGAL, Gabriela (1998). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, Paula e PORTUGAL, Gabriela (2002). "Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva". in COSTA, J. et al. *Avaliação de organizações educativas, actas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARACENO, Chiara & NALDINI, Manuela (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Estampa.
- SARMENTO, Manuel & PINTO, Manuel (1997). "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo", in *As crianças contextos e identidades*. Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal (PIIP). Braga: Universidade do Minho, pp. 7-30.
- SARMENTO, Manuel J. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto.
- SARMENTO, Manuel & FERREIRA, Fernando (1995). "A construção social das comunidades educativas", in *Revista Portuguesa da Educação* 8 (1), pp. 99-116.
- SARMENTO, Teresa et al. (2002). "A participação em projectos como modalidade de formação profissional: o projecto escola-pais: as nossas práticas", in *Revista do GEDEI*, 4, pp. 105-110.
- SARMENTO, Teresa (2005). "(Re)Pensar a interacção escola-família", in *Revista Portuguesa de Educação* (18), pp. 53-75.
- SARMENTO, Teresa & MARQUES, Joaquim (2006). "A Participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas", in *Revista Interações* 2 (2), pp. 59.
- SCHON, Donald (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHON, Donald (1992a). "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor", in NÓVOA, A. (Ed.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote, pp. 77-93.
- SCHON, Donald (1992b). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ministerio de educación y ciencia.
- SCHON, Donald (1997). "Formar professores como profissionais reflexivos", in NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*, Lisboa: D. Quixote, pp. 77-91.

- SELIGNAN, Milton (1983). *Ordinary families, special children*. London: Guifford Press.
- SHAEFFER, Sheldon (1994). *Parcerias e participação na educação básica*, Vol I. França: UNESCO/IIEP.
- SHULMAN, Lee (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching", in *Educational Researcher*, 15 (2) pp. 4-14.
- SHULMAN, Lee (1987). "Knowledge and teaching foundations of the new reform", in *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, pp. 1-8.
- SILVA, M<sup>a</sup> Isabel (1996). "Controvérsias da Educação de Infância: Evolução em Portugal" in *Revista ESES*, pp. 74-82.
- SILVA, M<sup>a</sup> Isabel (2001). "Orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal: a participação dos educadores", in *actas do VII Encontro Nacional da APEI, Pensar o currículo em educação de infância*. Lisboa: APEI, pp.51-61.
- Silva, Pedro (1991). "A sociologia da educação e a relação escola família", in *O Professor*, 22, 3.<sup>a</sup> série
- SILVA, Pedro (1993). "A acção educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos", in DAVIES, D., et al. *Os professores e as famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 61-76.
- SILVA, Pedro (1994). "Relação escola-família em Portugal. 1974-1994: duas décadas, um balanço", in *Inovação*, vol. 7, 3, pp. 307-355.
- Silva, Pedro (1996). "Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais que outros?", in *Educação Sociedade & Culturas*, 6, pp. 179-190.
- SILVA, Pedro. (1999). "Escola-família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação", in *Educação, Sociedade e Culturas*, 11, pp. 83-108.
- SILVA, Pedro (2001). "Escola-família: relação ou ralação?", in *Perspectivar a educação*, 7, pp.56-60
- SILVA, Pedro (2002). "Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação", in LIMA, J. (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Editora ASA, pp. 97-132.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2006). "Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo", in *Interacções*, 2, Escola Superior de Educação de Santarém.
- SILVA, Pedro e STOER, Stephen, R. (2005). "Do pai colaborador ao pai parceiro: a reconfiguração de uma relação", in STOER, S. e SILVA, P. (orgs.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora, pp.13-28.
- SIMÕES, H. Ralha (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE
- SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (Coord.). (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- SMITH, Christy (1997). *Developing parenting programmes*. London: National Children's Bureau.
- SMOLKA, Ana Luíza (1989). "Família e Escola: o que as crianças percebem e nos dizem", in *Leitura: Teoria e Prática*, 8 (13) pp. 33-36.
- SOARES, Natália Fernandes (1999). "Em busca da visibilidade pedagógica dos direitos da criança no jardim de infância", in *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, pp. 35-41.
- SOUTA, Luis (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

- SPODECK, Bernard & Brown, Patricia (1996). "Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica" in FORMOSINHO, J. et al. (Org). *Os Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 13-51.
- SPODECK, Bernard & Sarancho, Olivia (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SPODECK, Bernard (1996). "The professional development of early childhood teachers", in *Early Child Development and Care*, 115, pp. 115-124.
- SPODECK, Bernard (Org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STOER, Stephen & CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen (2001). "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/ multicultural crítica como movimento social", in STOER et al. (Org.) & SANTOS, B. (Dir.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Ed. Afrontamento.
- STOER, Stephen R. & SILVA, Pedro (Orgs.) (2005). *Escola-família, uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- STOER, Stephen. R., CORTESÃO, Luíza. & CORREIA, José A. (Orgs.) (2001), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- SYLVA, Kathy et al. (2003). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: findings from the preschool period*. DfES, London: Research brief RBX, pp.15-03.
- TAVARES, José (1992) (Prefácio), in PORTUGAL, Gabriela (1992). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- TEODORO, António (1994). *Política educativa em Portugal: educação desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand.
- VALA, Jorge (2001). "A análise de conteúdo", in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.
- VASCONCELOS, Teresa (1997a). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa (1997b). "O educador perante as práticas e os valores educativos da família: criar avenidas para que eles possam entrar", in *Revista ESES*, 8, pp. 3-7.
- VASCONCELOS, Teresa (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Lisboa: Edições Asa.
- VIANNA, Cláudia (1993). "Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas", in *Cadernos de Pesquisa*. 86, pp. 39-47.
- VIEIRA, Clotilde (2004). *Relações jardim de infância-família: representações e participação dos pais/encarregados de educação*. Tese de Mestrado Porto: universidade Portucalense.
- VIEIRA, Ricardo (1995). "Mentalidade, escola e pedagogia intercultural", in *Revista Educação, Sociedade e Cultura* n.º 4. Porto: Edições Afrontamento, pp 127-147.
- VIEIRA, Ricardo (1996). "Comentários, professores e pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação", in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 6, pp. 173-178.
- VILARINHO, M. Emília (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal: (1977/1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VILHENA, Graça (2002). "Componente de apoio à família", in *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 11-22.

- YIN, Robert (1993). *Applications of case study research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- WOLFENDALE, Sheila (1993). *Parental participation in the education and development of children*. London: Gordon & Breach.
- WOLFENDALE, Sheila (Ed.) (1989). *Parental involvement: developing networks between school, home and community*. London: Cassel.
- ZABALZA, Miguel (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- ZANELLA, Andréa (1997). "Participação dos Pais na Escola: diferentes expectativas", in ZANELLA, A. (Orgs.). *Psicologia e Práticas Sociais*, pp. 145-154.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio.
- Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro.
- Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro.
- Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro.
- Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 125/82, de 2 de abril.
- Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro.
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro.
- Lei n.º 31/87, de 9 de julho.
- Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro.
- Lei n.º 53/90, de 4 de setembro.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 1º de maio.



Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho.  
 Despacho Conjunto 112/SERE/SEEB/93, de 17 de junho.  
 Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto.  
 Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho.  
 Despacho n.º 147-B/96, de 8 de junho.  
 Despacho n.º 22/SEEL/96, de 19 de junho.  
 Despacho Conjunto 186/ME/MSSS/MEPAT/96, de 3 de setembro.  
 Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril.  
 Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.  
 Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.  
 Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.  
 Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto.  
 Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro.  
 Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.  
 Protocolo de Cooperação de 28 de julho de 1998 (Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade).  
 Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de setembro.  
 Circular n.º 17/98, de 2 de setembro.  
 Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março.  
 Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de março.  
 Lei n.º 24/99, de 22 de abril.  
 Portaria n.º 413/99, de 8 de junho.  
 Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.  
 Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.  
 Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.  
 Decreto-Lei n.º 322-A/2001, de 14 de dezembro.  
 Decreto-Lei 209/2002, de 17 de outubro.  
 Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.  
 Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.  
 Portaria n.º 302/2003, de 12 de abril.  
 Lei n.º 20/2004, de 5 de junho.  
 Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.  
 Despacho n.º 13 765/2004 (2.ª série), de 13 de julho.  
 Despacho Regulamentar n.º 1/2005, de 5 de janeiro.  
 Despacho n.º 428/2005 (II Série), de 7 de janeiro.  
 Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de julho.



Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 771/2007, de 20 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

### **Web**

<http://npin.org>

<http://www.min-edu.pt>

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/preescolar>

[www.dapp.min-edu.pt/aval\\_pro/esc\\_f\\_c.html](http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/esc_f_c.html)

[www.dapp.min-edu.pt/aval\\_pro/PDF/6.PDF](http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/6.PDF)

[www.fpg.unc.edu/~ecers/](http://www.fpg.unc.edu/~ecers/)

[www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge01/cap2.htm](http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge01/cap2.htm)

[www.ResponsiveEducation.org](http://www.ResponsiveEducation.org)

[www.centerforparentleadership.org/](http://www.centerforparentleadership.org/)

[www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf](http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf)

[www.parents4publicschools.com/jackson](http://www.parents4publicschools.com/jackson)

[www.pta.org](http://www.pta.org)

[www.ioe.ac.uk/projects/eppe](http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe)

[http://www.ioe.ac.uk/cdl/eppe/pdfs/eppe\\_brief2503.pdf](http://www.ioe.ac.uk/cdl/eppe/pdfs/eppe_brief2503.pdf)

[www.dfes.gov.uk/research/](http://www.dfes.gov.uk/research/)

<http://www.aera.net/>

<http://www.hfrp.org/>

### **Outros Documentos**

Regulamentos Internos dos estabelecimentos Alfa e Beta

Projetos educativos de escola dos estabelecimentos Alfa e Beta

Projetos curriculares e/ou pedagógicos de sala dos estabelecimentos Alfa e Beta

Relatório de avaliação externa dos cursos de professores de 1º Ciclo e de educadores de infância.  
(Comissão de Avaliação das Universidades, 2000)

## ANEXOS

#### 4 Versões de parceria entre a escola e a família<sup>1</sup>

(Marcar as caixas com maior número de itens assinalados e, depois, considerar apenas 1 caixa em cada fileira)

“Parceira”	“Porta-aberta”	“Entre-se-for-chamado”	“Amuralhada”
Todas as famílias e comunidades têm algo fantástico a oferecer. A escola faz o que for preciso para trabalhar em proximidade para se certificar que cada aluno tenha sucesso.	Os pais podem ser envolvidos de muitas maneiras. A escola trabalha duramente para que as atividades tenham maior visibilidade. Quando solicita à comunidade ajuda, frequentemente colaboram.	Os pais são bem-vindos quando são convocados e não se espera que contribuam para além disso. O mais importante é ajudar as crianças em casa. A escola sabe onde obter ajuda da comunidade, caso necessite.	O lugar dos pais é em casa, não na escola. Se os alunos não têm sucesso é porque as suas famílias não dão lhes dão apoio suficiente. A escola faz o tudo que pode; é um “oásis” numa comunidade problemática e quer que se mantenha assim.
<input type="checkbox"/> Construir relações <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe um núcleo de apoio à família sempre aberto, cheio de materiais interessantes para emprestar</li> <li>• São realizadas visitas a casa de cada família nova</li> <li>• As contribuições das famílias são integradas nas atividades</li> <li>• O edifício está aberto para uso da comunidade e os serviços sociais estão disponíveis às famílias</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Construir relações <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores contactam as famílias uma vez um ano</li> <li>• O representante dos pais está disponível se as famílias tiverem perguntas ou necessitarem de ajuda</li> <li>• Os funcionários da secretaria são amigáveis</li> <li>• O pessoal, sempre que tem necessidade de ajudas, contacta com os agentes e organizações da comunidade</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Construir relações <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais com mais formação são os que mais se envolvem ou participam</li> <li>• “Muitos pais de grupo social mais desfavorecido não têm tempo para vir à escola ou contribuir”</li> <li>• O pessoal é muito seletivo sobre quem chama à escola</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Construir relações <ul style="list-style-type: none"> <li>• As famílias “não incomodam” o pessoal (funcionários) da escola</li> <li>• “As famílias dos grupos minoritários não dão valor à educação”</li> <li>• Para entrarem na escola, os pais tem que passar pela segurança</li> <li>• É importante que a escola se mantenha longe das influências externas (da comunidade)</li> </ul>
<input type="checkbox"/> Relacionar à aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as atividades da família ligam-se com o que as crianças estão a aprender</li> <li>• Os pais e os professores veem juntos os resultados do trabalho e dos testes das crianças</li> <li>• Os grupos da comunidade oferecem programas de estudo acompanhado e aulas de apoio na escola</li> <li>• Informação sobre trabalho das crianças é enviada para casa todas as semanas, com um guia explicativo da avaliação</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Relacionar à aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores explicam os resultados (nota) dos testes se lhes perguntarem</li> <li>• Excertos do trabalho da criança são enviados para casa ocasionalmente</li> <li>• A escola organiza eventos curriculares 3 ou 4 vezes por ano</li> <li>• O pessoal da escola informa as famílias acerca de aulas de compensação (extracurriculares) existentes na comunidade</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Relacionar à aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na abertura do ano letivo, é comunicado aos pais o que as crianças vão aprender</li> <li>• Os pais podem contactar a secretaria para receber recados do professor referentes aos trabalhos de casa</li> <li>• São dadas oficinas de educação parental</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Relacionar à aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Curriculum e os regulamentos são considerados demasiado complexos para os pais compreender</li> <li>• “Se os pais querem mais informação, podem pedi-la”</li> <li>• “Nós somos professores e não assistentes sociais”</li> </ul>
<input type="checkbox"/> Atender às diferenças linguísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os tradutores estão prontamente disponíveis</li> <li>• Os professores utilizam livros e materiais sobre as diferentes culturas das famílias<sup>1</sup></li> <li>• Na AP estão representadas todas as famílias</li> <li>• Grupos locais ajudam o pessoal a abordar as famílias</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Atender às diferenças linguísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os serviços administrativos providenciarão um tradutor se os pais solicitarem antecipadamente</li> <li>• São organizadas eventos multiculturais uma vez um ano</li> <li>• Os pais das “minorias” formam o seu próprio grupo</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Atender às diferenças linguísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nós não podemos lidar com línguas diferentes”</li> <li>• “Os pais podem trazer um tradutor com eles”</li> <li>• “Esta escola já não é a mesma que costumava ser”</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Atender às diferenças linguísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que esses pais precisam é de aprender português”</li> <li>• “Nós ensinamos sobre o nosso país, porque é o que esses pais têm necessidade de conhecer”</li> <li>• “Este bairro está a ir por água abaixo”</li> </ul>
<input type="checkbox"/> Mediar problemas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há um processo expresso, aberto para resolver problemas</li> <li>• Os professores contactam as famílias todos os meses para discutir o progresso da criança</li> <li>• As conferências entre pais e professores são conduzidas pelas crianças, 3 sessões por ano de 30 minutos</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Mediar problemas <ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor encontrar-se-á com os pais para discutir um problema</li> <li>• Os relatórios de progresso são enviados aos pais regularmente, mas a informação pode ser difícil de compreender</li> <li>• Preparam-se conferências entre pais e professores duas vezes por ano</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Mediar problemas <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola chama as famílias quando as crianças têm problemas</li> <li>• As famílias visitam a escola para buscar o relatório da avaliação e podem ver o professor se <i>marcarem</i> com antecedência</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Mediar problemas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais não vêm às reuniões</li> <li>• Os problemas são tratados pela equipa de profissionais</li> <li>• Os professores não se sentem seguros com os pais</li> </ul>
<input type="checkbox"/> Partilhar o poder <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais e os professores pesquisam questões potencialmente abordáveis</li> <li>• O grupo de pais está focado em melhorar o sucesso educativo do aluno</li> <li>• As famílias são envolvidas em todas as decisões principais</li> <li>• Os pais podem usar o telefone, a fotocopiadora, o fax e os computadores da escola</li> <li>• O pessoal trabalha com organismos locais para melhorar a escola e a comunidade circundante</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Partilhar o poder <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais podem levantar questões em reuniões de AP ou reunir com o diretor</li> <li>• O grupo de pais define a sua própria agenda e angaria fundos (dinheiro) para a escola</li> <li>• Há um centro de recursos para famílias de baixos rendimentos sediado numa sala de aula móvel, perto da escola</li> <li>• Os membros da AP podem usar a secretaria da escola</li> <li>• Um representante da comunidade tem assento nos órgãos da escola</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Partilhar o poder <ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor define a ordem de trabalhos (agenda) para as reuniões de pais</li> <li>• A AP é que divulga a informação para o exterior</li> <li>• Os “pais não são especialistas em educação”</li> <li>• Os grupos e organismos da comunidade podem dirigir-se à direção da escola, caso tenham preocupações</li> </ul>	<input type="checkbox"/> Partilhar o poder <ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor seleciona um pequeno grupo “de pais cooperantes” para trabalho de apoio</li> <li>• As famílias têm receio em queixar-se, por temer retaliações nos filhos.</li> <li>• “Os grupos externos (comunidade) não se devem imiscuir nos assuntos educativos, porque não são especialistas”</li> </ul>

<sup>1</sup> Tradução da investigadora a partir de Henderson *et al.* (2007) “Beyond the Bake Sale - The Essential Guide to Family-School Partnerships” [http://www.thenewpress.com/index.php?option=com\\_title&task=view\\_title&metaproductid=1296](http://www.thenewpress.com/index.php?option=com_title&task=view_title&metaproductid=1296)

**Universidade de Aveiro**

Departamento de Ciências de Educação

À Direção\_\_\_\_\_

Exmos. Srs.:

Eu, Sara Lúcia Gonçalves Ferreira, estando a desenvolver um trabalho de investigação científica no âmbito do mestrado em «Ciências da Educação na especialidade de Formação Pessoal e Social», do Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro, venho junto de V. Exas. solicitar anuência para a realização de um estudo, no estabelecimento de ensino que presidem.

Este trabalho tem como objectivo compreender que representações os educadores de infância, da rede privada, têm do papel educativo da família e caracterizar as suas práticas de envolvimento parental.

Entendo que o tipo de instituição ou estabelecimento condiciona as intervenções sócio-educativas com os pais, na medida em que no setor oficial privado da rede de educação pré-escolar existe uma tradição maior no âmbito da componente social de apoio à família, que só agora é seguida pelo setor público. Além disso, existem indicadores de boas práticas, que seria interessante recomendar. A metodologia utilizada basear-se-á na análise dos documentos de suporte à ação educativa, como são o Projeto Educativo e/ou do Projeto Curricular das salas do pré-escolar e na colaboração a dispensar pelos respetivos técnicos de educação.

Para o efeito, dirijo-me a V. Exas., solicitando o apoio da Vossa instituição, sem o qual a pesquisa ficará inviabilizada.

Todos os dados e documentos que vierem a ser disponibilizados terão uso exclusivo no âmbito desta investigação, cuja equipa assegura a confidencialidade dos mesmos. Comprometemo-nos, naturalmente, a dar conhecimento dos resultados finais do estudo realizado.

Com os melhores cumprimentos,

Pel' A equipa de investigação

Sara Ferreira

Prof. Doutor Alexandre Ventura

Guião

ESCALA REAL-IDEAL DE COOPERAÇÃO PAIS-JARDIM DE INFÂNCIA – ERI (VERSÃO PARA EDUCADORES)<sup>1</sup>

Dados de identificação do educador de infância:

- Instituição de educação de infância
- Grupo de crianças

São apresentadas afirmações relacionadas com a atuação dos educadores face à participação dos pais em instituições de educação pré-escolar, em que a coluna "A" (à esquerda) descreve a situação real e a coluna "B" (à direita) corresponde à situação ideal.

Convidam ou gostariam de convidar aos pais para:

- 1.Reuniões de pais não coincidentes com o seu horário de trabalho.
- 2.Reuniões de pais coincidentes com o seu horário de trabalho.
- 3.Encontros individuais, previamente marcados e não coincidentes com o seu horário de trabalho.
- 4.Encontros individuais, previamente marcados e coincidentes com o seu horário de trabalho.
- 5.Festas de encerramento do ano.
- 6.Festas em épocas festivas (por exemplo: Natal e Carnaval).
- 7.Exposições dos trabalhos das crianças.
- 8.Passeios e/ou excursões com as Crianças.
- 9.Ações de formação dadas por outros Profissionais (por exemplo: Psicólogos, e Assistentes sociais).

Informam ou gostaria de informar os pais sobre:

- 10.As normas de funcionamento do Jardim de Infância.
- 11.As regras de comportamento que utiliza.
12. As atividades de aprendizagem que planeia desenvolver.
- 13.Os motivos que levaram à escolha dessas atividades.
- 14.A forma de apoiarem o seu filho, em casa, nas aprendizagens que está a realizar no Jardim de Infância.
- 15.As oportunidades de aprendizagem que existem em casa.
- 16.Os progressos do seu filho.
- 17.As dificuldades do seu filho.

---

<sup>1</sup> GASPAR, Maria Filomena (1996a). "A escala real-ideal de cooperação pais-jardim de infância (ERI)". Revista Portuguesa de Pedagogia, XXX (2), 169-194.

18. O seu comportamento do seu filho.

Transmitem ou gostariam de transmitir informações aos pais através de:

19. Reuniões de pais.

20. Encontros individuais comigo previamente marcados.

21. Conversas informais quando vão levar ou buscar a criança.

22. Telefonemas.

23. Visitas a sua casa.

24. Cartas.

25. Recados seus, escritos, levados pela criança.

26. Recados seus, orais, transmitidos pela criança.

27. Um plano de atividades, escrito, que envia regularmente aos pais.

28. Um diário, sobre a criança, que circula entre si e os pais e onde ambos anotam informações.

29. Um vídeo, que convida os pais a ver, em que são exemplificadas algumas das atividades de aprendizagem.

30. Um quadro informativo que existe no jardim de infância.

Solicitam a participação dos pais ou gostariam que participassem:

31. Na elaboração do plano de atividades.

32. Na discussão das atividades de aprendizagem que planeia implementar.

33. Nos projetos de aprendizagem que está a desenvolver com as crianças.

34. Em atividades com as crianças no jardim de infância.

35. Em atividades, em casa, que dão continuidade aos projetos educativos do jardim de infância.

36. Na resolução de dificuldades, de aprendizagem e/ou comportamento, do seu filho.

37. Na discussão das regras de comportamento utilizadas no jardim de infância.

38. Na discussão de questões práticas de organização do jardim de infância, como por exemplo os horários.

39. Na decoração das salas de atividades das crianças.

40. Na organização das festas.

41. Na oferta de materiais para os projetos de aprendizagem.

42. Na elaboração de materiais para os projetos de aprendizagem.

## Inquérito exploratório

A relação que se estabelece entre o jardim de infância e as famílias depende naturalmente das perspetivas, da cultura e do investimento dos diferentes atores implicados: educadores, pais (e comunidade onde cada escola está inserida). Esta relação estrutura-se a partir do que alguns autores referenciam como “as obrigações básicas das famílias e as obrigações básicas das escolas” (Epstein, 1993), perspetivando alguns processos de envolvimento e partilha entre os principais contextos frequentados pela criança. O preenchimento dos quadros seguintes servirá para compreender que representações os alunos de educação de infância têm sobre o papel educativo da família e caracterizar as suas competências referentes à problemática do envolvimento parental, ao nível da formação inicial.

<b>Vantagens</b> do estreitamento de relações entre pais e o jardim de infância	<b>Medidas</b> para facilitar a aproximação
<b>Obstáculos</b> ao envolvimento dos pais no jardim de infância	<b>Medidas</b> para combater o problema
<b>Estratégias de envolvimento parental</b> no jardim de infância	<b>Medidas</b> para promover a participação

(nota: o tempo estimado para cada questão é aproximadamente 5 minutos)



## ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS INICIAIS DOS EDUCADORES PARA O ENVOLVIMENTO PARENTAL – ESTUDO 2

Na caracterização da amostra levámos em conta o ano de formação inicial (da licenciatura de educação de infância) em que se encontravam os sujeitos inquiridos aquando da distribuição dos nossos questionários, na medida em que esta variável pode ser indicativa de eventual consolidação da aprendizagem, no âmbito da aquisição de competências específicas para o trabalho com as famílias. De salientar que não foi considerado o 1º ano de formação, exatamente por poder não evidenciar tal evolução.

### DADOS COMPARADOS POR ANO DE FORMAÇÃO

Participaram, parcialmente considerados, 26 alunos da turma do 2º ano, 32 alunos do 3º ano e 15 alunos do 4º ano da Licenciatura de Educação de Infância, constituindo a amostra do estudo 2. Procuramos apresentar os dados recolhidos a partir dos inquéritos distribuídos, respetivamente, aos alunos respondentes do 2º, 3º e 4º anos do referido curso, relacionando-os com as categorias de resposta consideradas para a investigação.

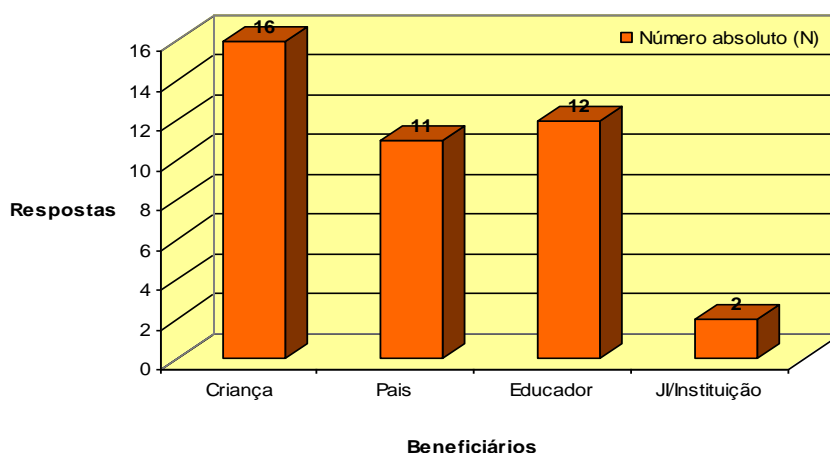
#### 1. Benefícios da relação entre a família e o centro de educação de infância

No que se refere às respostas referentes aos benefícios entre a família e o centro de educação de infância, obtiveram-se os seguintes resultados comparados:

##### 1.1. Respostas do 2º ano de formação relativas aos benefícios

Pela observação do Gráfico 17, verificámos que, na sua maioria, os inquiridos assinalam a criança (N=16, 62%), os pais (N=11, 42%) e o educador de infância (N=12, 46%) como principais beneficiários do envolvimento parental em contexto educativo, sendo que apenas duas respostas (8%) referem a instituição de educação de infância como sendo o beneficiário indireto da relação que se estabelece entre educadores e os pais.

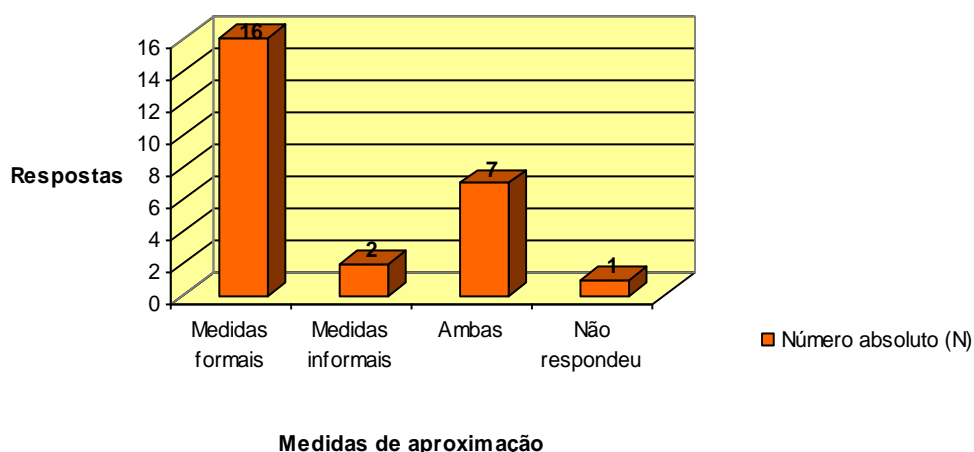
**Gráfico 17: Distribuição das respostas do 2º ano em função dos benefícios**



### 1.1.1. Respostas do 2º ano de formação relativas às medidas de aproximação

Pelas respostas obtidas em função do tipo de medidas de aproximação aos pais, verificámos que a maioria dos inquiridos (N=16, 62%) apontou para medidas formais, especialmente relacionadas com a participação dos pais no planeamento e na dinamização de atividades. Seguidamente, destacam-se os alunos que evidenciam a opção pelos dois tipos de medidas de aproximação (N=7, 27%), quer formais quer informais, já relacionadas com a atitude empática do educador e pela comunicação e diálogo estabelecidos com os pais (cf. Gráfico 18).

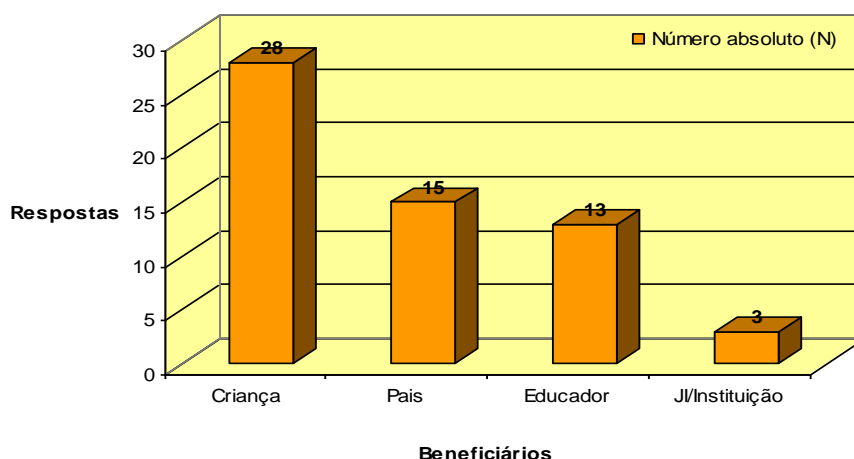
**Gráfico 18: Distribuição das respostas do 2º ano em função do tipo de medidas de aproximação**



### 1.2. Respostas do 3º ano de formação relativas aos benefícios

Pela observação do Gráfico 19, verificámos que a maioria dos alunos vê a criança (N=28, 88%), os pais (N=15, 47%) e o educador (N=13, 41%) como os principais beneficiários do envolvimento parental em contexto de educação pré-escolar, sendo que apenas três (9%) dos respondentes se referem à instituição educativa como possível beneficiária.

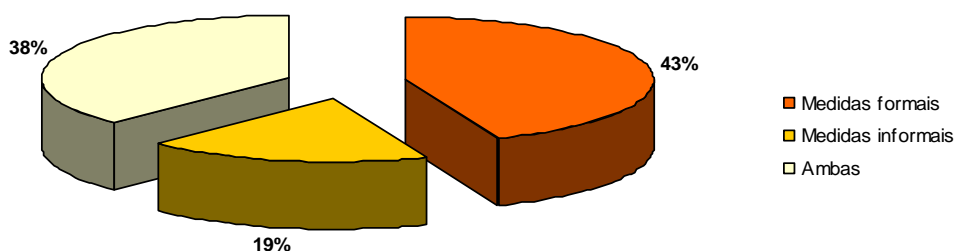
**Gráfico 19: Distribuição das respostas do 3º ano em função dos benefícios**



### 1.2.1. Respostas do 3º ano de formação relativas às medidas de aproximação

Relativamente ao tipo de medidas de aproximação dos pais ao contexto educativo, os dados registados no Gráfico 20 mostram-nos que para 43% (N=14) da amostra em estudo são as medidas formais as que maior relevo merecem, seguidas dos respondentes que revelam a necessidade do recurso a ambos os tipos de medidas (formais e informais), assinaladas por 38% (N=12) dos inquiridos, sendo que apenas 19% (N=6) referiu o uso exclusivo de medidas informais para concretizar a aproximação.

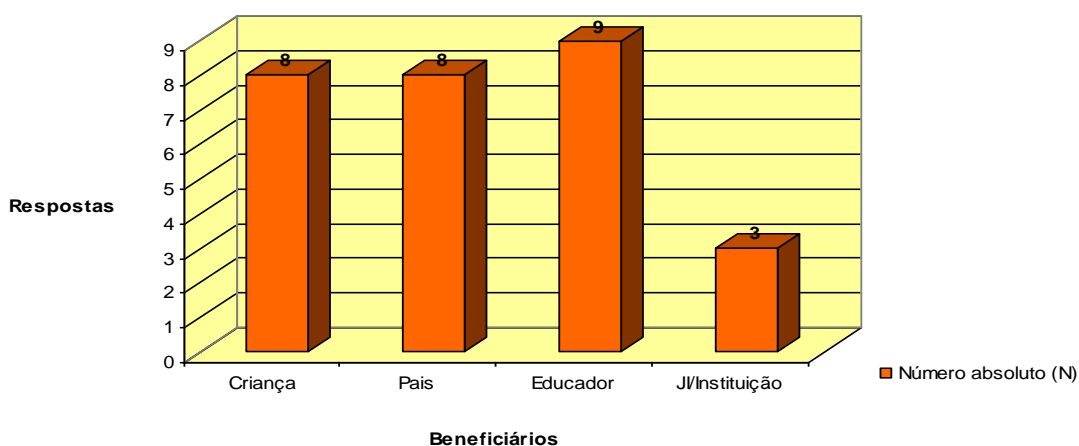
**Gráfico 20: Distribuição das respostas do 3º ano em função do tipo de medidas de aproximação**



### 1.3. Respostas do 4º ano de formação relativas aos benefícios

Pelos dados observáveis no Gráfico 21, regista-se uma predominância dos alunos que compreendem na criança (N=8, 53%), nos pais (N=8, 53%) e no educador de infância (N=9, 60%) os principais beneficiários do envolvimento parental em contexto de educação pré-escolar, observando-se apenas 3 (20%) dos inquiridos a assinalar como beneficiário a instituição.

**Gráfico 21: Distribuição das respostas do 4º ano em função dos benefícios**

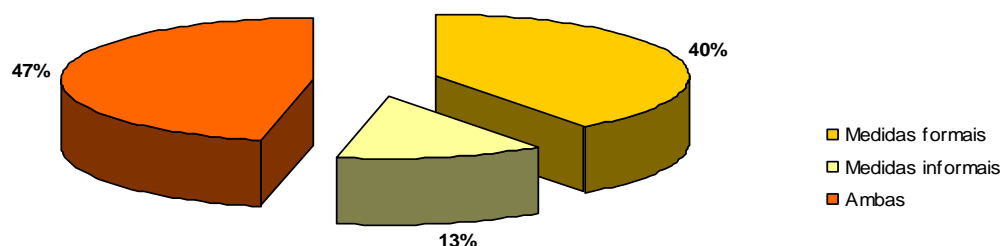


#### 1.3.1. Respostas do 4º ano relativas às medidas de aproximação

Relativamente ao tipo de medidas de aproximação dos pais ao contexto educativo, os dados registados no Gráfico 22 mostram-nos que perto de metade (N=7, 47%) dos alunos da amostra em estudo apontam para o recurso de ambos os tipos de medidas, formal e informal. Seguidamente, destaca-se 40% (N=6) dos

respondentes que revelam um maior apreço pelas medidas exclusivamente formais, verificando-se uma curta percentagem (N=2, 13%) da população inquirida a referir principalmente as medidas de tipo informal.

**Gráfico 22: Distribuição das respostas do 4º ano em função do tipo de medidas de aproximação**



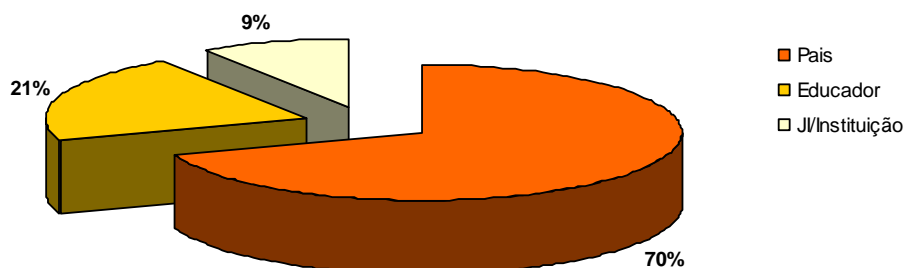
## **2. Obstáculos da participação dos pais**

Quanto às respostas que referem as barreiras à participação parental na vida do centro de educação de infância, obtiveram-se os seguintes resultados comparados:

### **2.1. Respostas do 2º ano de formação relativas aos obstáculos**

Em relação aos eventuais obstáculos ao envolvimento parental, os dados obtidos (cf. Gráfico 23) revelam que 70% dos sujeitos da amostra em estudo (N= 23) afirma ver nos próprios pais o principal obstáculo ao seu envolvimento em contexto educativo. Os obstáculos menos considerados são o educador de infância, assinalado por 21% (N=7) da amostra e a própria instituição, referida por apenas 9 % (N=3) dos inquiridos.

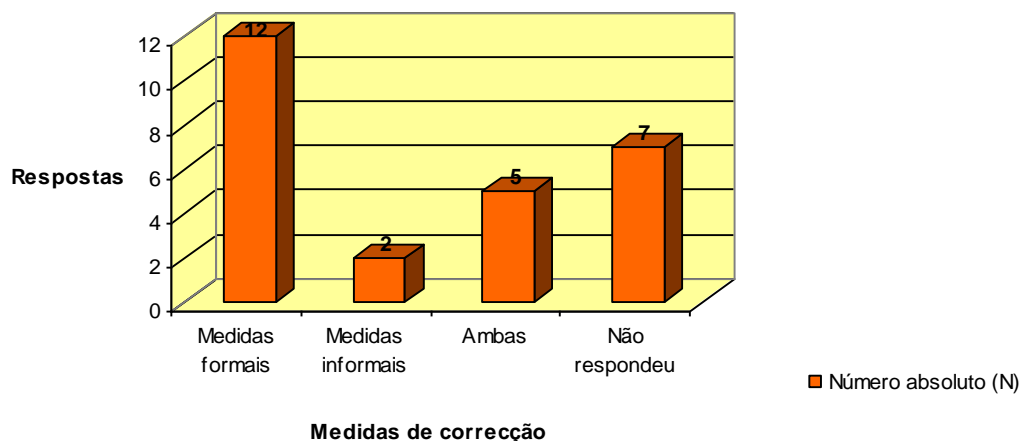
**Gráfico 23: Distribuição das respostas do 2º ano em função dos obstáculos**



#### **2.1.1. Respostas do 2º ano de formação relativas às medidas de correção**

No que se refere à distribuição das respostas em função do tipo de medidas de correção, os dados apresentados no Gráfico 24 evidenciam uma maior predominância dos inquiridos (N=12, 46%) que consideram as medidas formais como as mais viáveis para a correção de obstáculos ao envolvimento parental. Os restantes dados mostram que 27% da amostra (N=7) em estudo não respondeu à pergunta, 19% (N=5) assinala a necessidade de recorrer aos dois tipos de medidas, formais e informais, e apenas 8% (N=2) aponta unicamente para as medidas de correção informais.

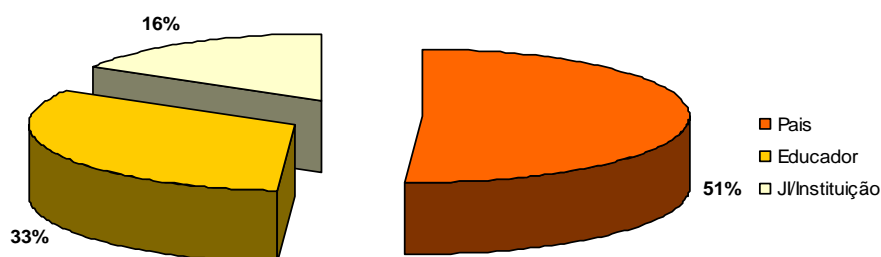
**Gráfico 24: Distribuição das respostas do 2º ano em função do tipo de medidas de correção**



## 2.2. Respostas do 3º ano de formação relativas aos obstáculos

Em relação aos potenciais obstáculos face ao envolvimento parental em contexto educativo, os resultados obtidos (cf. Gráfico 25) revelam que os pais (N=25, 51%) foram os mais citados pelos sujeitos da nossa amostra. Com menor expressão, mas considerado por 33% (N=16) dos inquiridos, surge o educador de infância como responsabilizável, sendo o jardim de infância/instituição o menos considerado, quanto à génese dos obstáculos da relação entre a escola e a família (N=8, 16%).

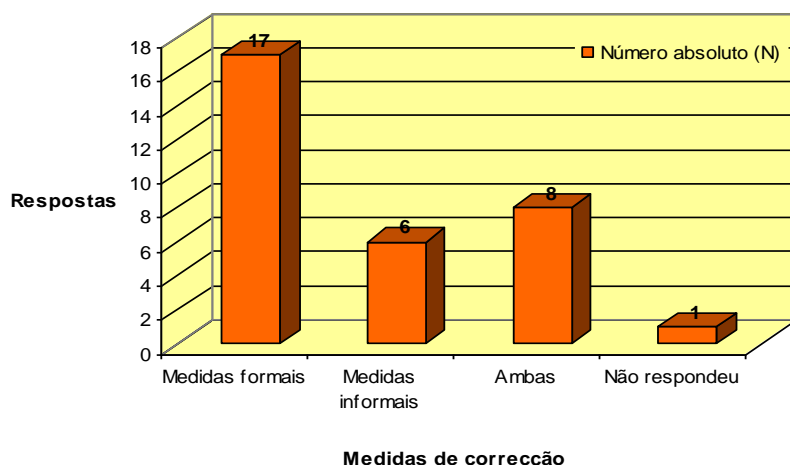
**Gráfico 25: Distribuição das respostas do 3º ano em função dos obstáculos**



### 2.2.1. Respostas do 3º ano de formação relativas às medidas de correção

No que se refere ao tipo de medidas de correção, os resultados obtidos por este grupo de alunos, conforme o Gráfico 26, mostram que para a sua maioria (N=17, 53%) são as medidas formais as mais exequíveis, seguidas de 8 (25%) inquiridos que demonstram a utilidade do uso dos dois tipos de medidas em análise e 6 (19%) que defendem o uso exclusivo de medidas informais.

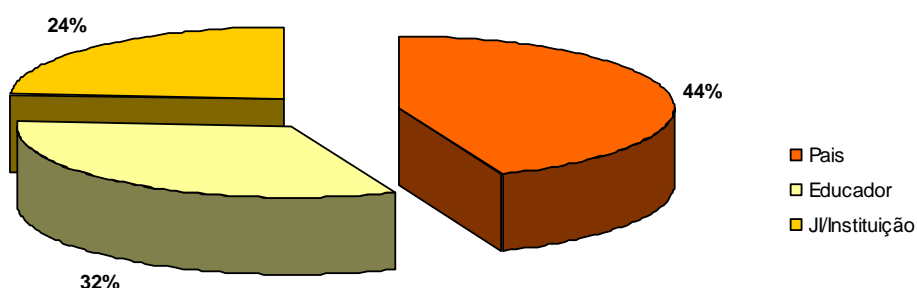
**Gráfico 26: Distribuição das respostas do 3º ano em função do tipo de medidas de correção**



### 2.3. Respostas do 4º ano de formação relativas aos obstáculos

O gráfico relativo à distribuição das respostas em função dos obstáculos à participação dos pais (cf. Gráfico 27) revela que a maior parte (N=6, 44%) da amostra inquirida entende pertencer aos próprios pais o ónus maior do seu não envolvimento em contexto educativo, 32% (N=5) remete responsabilidades para o educador, e 24% (N=4) julga estar na instituição a origem maior dos obstáculos à participação dos pais.

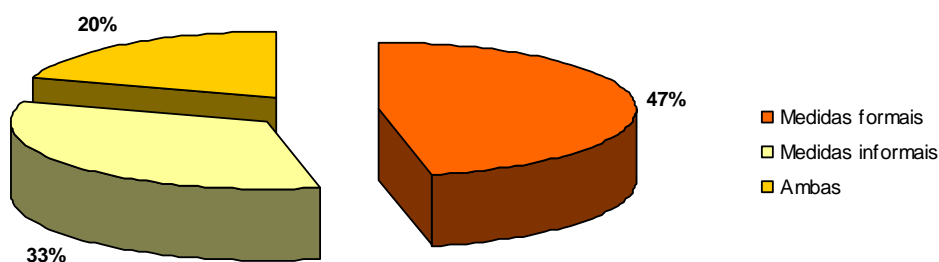
**Gráfico 27: Distribuição das respostas do 4º ano em função dos obstáculos**



#### 2.3.1. Respostas do 4º ano de formação relativas às medidas de correção

No que respeita à distribuição das respostas em função do tipo de medidas de correção, é perceptível, pelo Gráfico 28, que para a maioria (N=7, 47%) dos alunos inquiridos são as medidas formais as que maior relevo têm para fazer face às barreiras sentidas, embora haja 33% (N=5) respondentes que admitem socorrerem-se exclusivamente de soluções informais. Uma percentagem menos considerável de respostas, 20% (N=3), aponta o uso combinado de ambos os tipos de medidas (formais e informais) para combater os problemas do não envolvimento dos pais.

**Gráfico 28: Distribuição das respostas do 4º ano em função do tipo de medidas de correção**



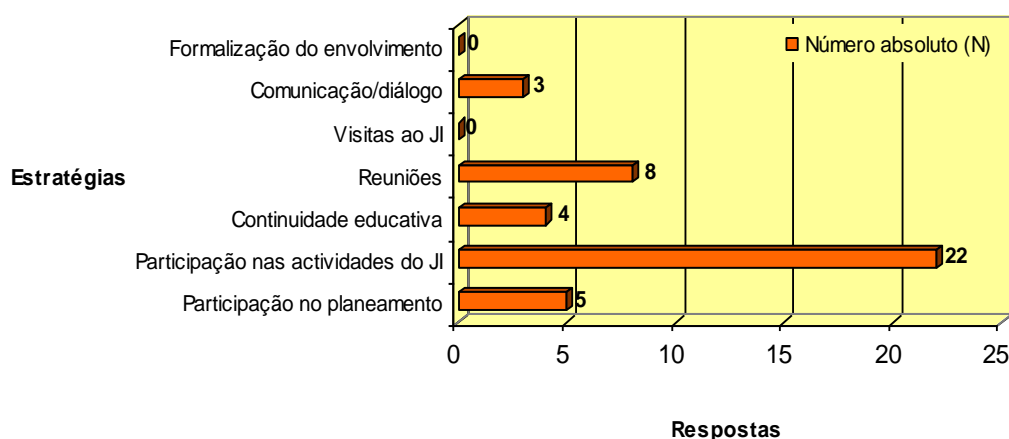
### 3. Estratégias de envolvimento parental

No que concerne às respostas respeitantes às estratégias de envolvimento parental em contexto de educação de infância, obtiveram-se os seguintes resultados comparados:

#### 3.1. Respostas do 2º ano de formação relativas às estratégias de envolvimento

Pela leitura do Gráfico 29, verificamos que a esmagadora maioria da população inquirida (N=22, 85%) assinala a participação dos pais na dinamização das atividades do jardim de infância como possível estratégia para aumentar o seu envolvimento no *continuum* educativo. De entre as respostas obtidas, destacam-se ainda as reuniões (N=8, 31%), a participação dos pais no planeamento das atividades (N=5, 19%), a continuidade educativa (N=4, 15%), assim como a comunicação e o diálogo (N=3, 12%) mantidos com o educador responsável pelo grupo de crianças. É ainda de salientar que nem a formalização do envolvimento, nem as visitas dos pais ao jardim de infância foram referidos por qualquer um dos respondentes.

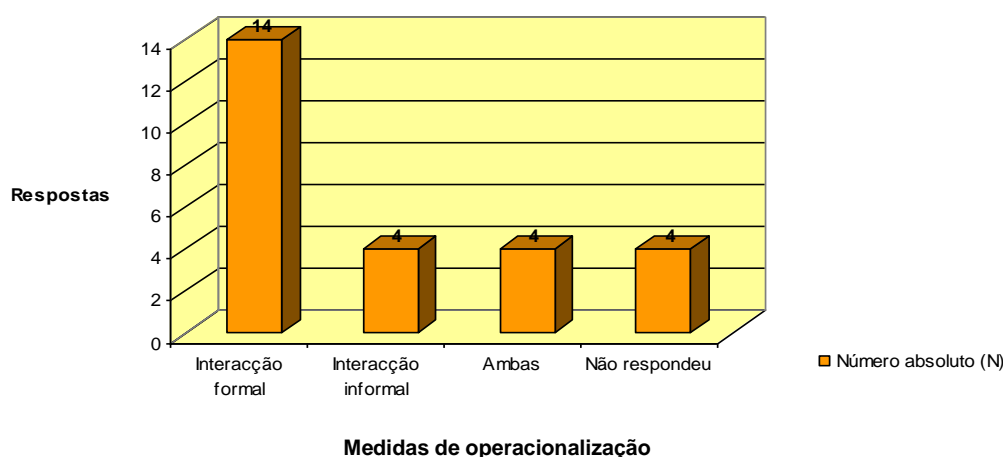
**Gráfico 29: Distribuição das respostas do 2º ano em função das estratégias**



### 3.1.1. Respostas do 2º ano de formação relativas às medidas de operacionalização

Em relação ao tipo de medidas que concretizam o envolvimento dos pais, os resultados obtidos (cf. Gráfico 30) revelam a interação formal (N=14, 54%), entre o educador de infância e os pais, como a mais significativa para os alunos inquiridos, sendo que apenas quatro (15%) de entre os respondentes do 2º ano assinalam o recurso à interação informal ou o recurso a ambos os tipos de medidas de participação consideradas nesta investigação (formal e informal).

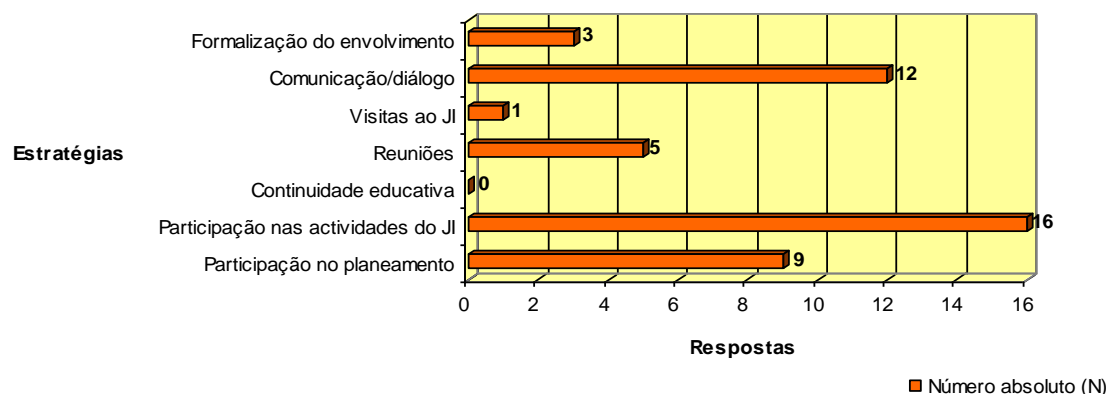
Gráfico 30: Distribuição das respostas do 2º ano em função do tipo de tipo de medidas de operacionalização



### 3.2. Respostas do 3º ano de formação relativas às estratégias de envolvimento

Pelos resultados obtidos em função das estratégias de envolvimento parental em contexto educativo, verificamos, através do Gráfico 31, que metade da amostra inquirida (N=16, 50%) assinala a participação ativa dos pais nas atividades do jardim de infância, seguida da comunicação/diálogo entre pais e educador (N=12, 38%) e da participação dos pais no planeamento das atividades (N=9, 28%). Com menor expressão, mas consideradas por 28% da amostra em estudo, aparecem estratégias relacionadas com as reuniões (N=5), logo seguidas pela formalização do envolvimento (N=3) e as visitas dos pais ao jardim de infância (N=1).

Gráfico 31: Distribuição das respostas do 3º ano em função das estratégias

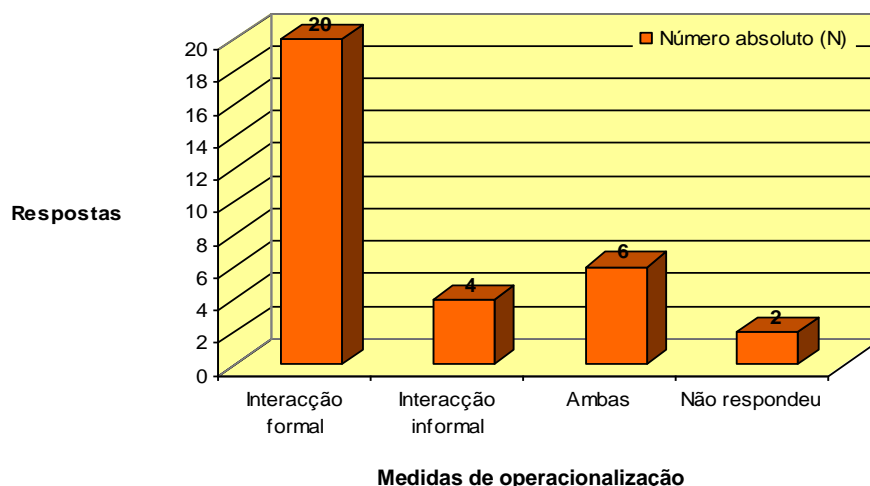




### 3.2.1. Respostas do 3º ano de formação relativas às medidas de operacionalização

De acordo com o Gráfico 32, no que toca à distribuição das respostas em função do tipo de medidas de participação, podemos observar que a maioria dos inquiridos (N=20, 63%) refere a interação formal dos pais, verificando-se ainda uma percentagem menor dos alunos que considera a interação informal (N=4, 13%) ou a utilização dos dois tipos de medidas em análise (N=6, 19%).

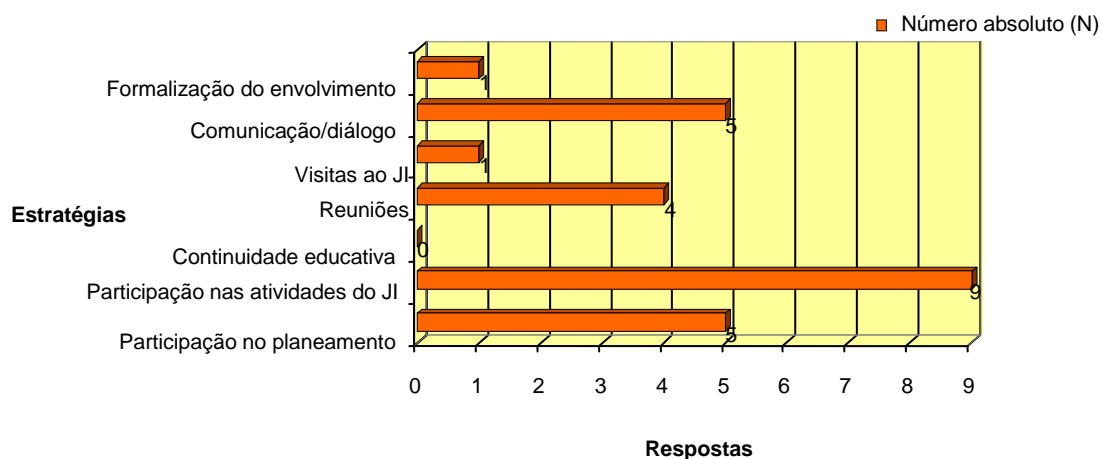
**Gráfico 32: Distribuição das respostas do 3º ano em função do tipo de medidas de operacionalização**



### 3.3. Respostas do 4º ano de formação relativas às estratégias de envolvimento

Atendendo à leitura do Gráfico 33, verificamos que a maioria da população inquirida (N=9, 60%) assinala como possível estratégia no fomento do envolvimento dos pais a sua participação na dinamização das atividades do jardim de infância. Destacam-se, entre as respostas obtidas, equitativamente, a participação dos pais no planeamento das atividades (N=5, 33%) e as ações no domínio da comunicação e o diálogo (N=5, 33%). Logo a seguir surgem referências a reuniões (N=4, 27%) e são igualmente merecedoras de menção única, quer as estratégias formalizadoras do envolvimento (N=1, 7%), quer as visitas dos pais ao estabelecimento de educação de infância (N=1, 7%). De referir que os respondentes do 4ºano não indicam qualquer estratégia que promova em casa a continuidade educativa.

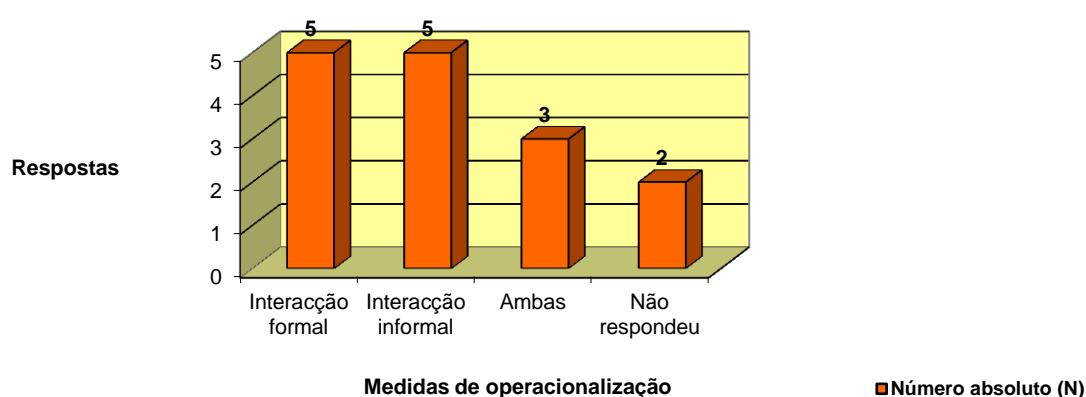
**Gráfico 33: Distribuição das respostas do 4º ano em função das estratégias**



### 3.3.1. Respostas do 4º ano de formação relativas às medidas de operacionalização

Relativamente ao tipo de medidas que operacionalizam a participação dos pais, os resultados obtidos (cf. Gráfico 34) declaram, quer as medidas de interação formal (N=5, 33%) quer de interação informal, que ocorrem entre o educador e os pais, como sendo igualmente significativas. Os alunos inquiridos perspetivam ainda o recurso combinados dos dois tipos de medidas de operacionalização (N=3, 20%), mas também houve quem não concretizasse quaisquer medidas consideradas nesta investigação (nem formal, nem informal).

**Gráfico 34: Distribuição das respostas do 4º ano em função do tipo de medidas de operacionalização**



### SÍNTESE DOS RESULTADOS COMPARADOS POR ANO DE FORMAÇÃO

Todos os inquiridos reconhecem o valor educativo do envolvimento parental e, quanto às medidas de aproximação propostas, parece analogamente haver um apreço progressivo por soluções informais, isoladas ou combinadas com as medidas formais, mas todos os respondentes fazem depender, fundamentalmente, destas últimas a concretização da maior proximidade ao contexto educativo, conferindo, por unanimidade, um carácter formal à relação estabelecida com as famílias.

Quanto aos obstáculos, confrontadas as respostas por ano de formação, em lugar destacado, os dados atribuem aos pais a responsabilidade da sua pouca ou nenhuma participação, só depois responsabilizam os educadores e reconhecem pouca relevância ao eventual papel inibidor da instituição educativa. As medidas de correção anunciadas indicam uma evolutiva segurança dos alunos participantes, visível pelo número decrescente das “não respostas”, que é inversamente proporcional à formação recebida. Maioritariamente, os respondentes julgam ultrapassar os constrangimentos habituais à participação dos pais através da formalização dos contactos, elegendo, na generalidade, medidas mais formais para o efeito.

Relacionando, por ano de formação, as estratégias educativas consideradas, verificou-se que da participação nas atividades e nas reuniões apontadas pelos alunos do 2º ano, houve nas respostas do 3º ano um alargamento à participação em atividades de planeamento (desenho) curricular, a que acresceram no 4º ano, a dinâmica comunicativa e dialogante. Esta valorização evolutiva da dimensão experiencial, que espelha a formação adquirida, é refletida naturalmente nas medidas de interação alegadas, acreditando paulatinamente as de natureza informal, subordinadas à atitude do educador. O número inversamente proporcional presenciado das “não repostas” exterioriza, naturalmente, alguma dificuldade em contextualizar a realidade da situação educativa, condição que a experiência da prática pedagógica resolve parcialmente.